

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كليّة اللّغات والآداب | قسم اللّغة العربية وآدابها

تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح(2003)

ـ نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا ـ

رسالة لنيل شهادة الدكتوراه

تخصّص: لسانيات تعليميّة

إعداد الطّالبة:

حفيظة تازروتي

السنة الجامعية: 2011 - 2012

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مــقــدّمـــة

أضحى إرساء الكفاءات اللغوية لدى المتعلّمين اتجاها حديثا في تعليم اللغة،ينطلق من ترتيب متدرّج يتفــق عليه جميع المهتمين بالعمليّة التعليمية ــ التعلّميّة، فكلّ لغة تتكون من أربع كفــاءات،هي: فهم المنطوق والتعبير الشفهي،وفهم المكتوب والتعبير الكتابي،مرتّبة على هذا النحو،وفقا لظهورها مع النمو اللّغوي للطفل.وقد حظيت هذه الكفاءات بدرجات متفاوتة من الاهتمام في المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال ،إذ نال التعبير الشفهي فيها الحظّ الأوفر ،وإذا كان لكلّ منها مكانتها الخاصّة من الأهمية ، فإنّ التعبير الكتابي أبرز وسائل الاتصال اللغوي ، نظرا لميزته الوظيفية، فحينما يتعلّم الطفل اللّغة استماعا وتحدّثا وقراءة ،بل وحين يتعلّم التهجي والخط،إنما يُقصد من وراء ذلك كلّه تحقيق المبدأ النفعي،وذلك بجعله قادرا على التعبير والتواصل استجابة لمختلف الوضعيات الخطابية. و يحظى التعبير الكتابي أيضا ببعد آخر غير هذا، وهو البعد المعرفي الذي يكسب المتعلّم عند الكتابة، القدرة على عرض المعاني وتنظيم الأفكار وبناء الفقرات..، ومن ثمّة فهو يعكس مستوى تفكيره ومدى سلامة اللغة لديه ومقدار حصيلته اللغوية ، ولذلك كلّه فإنّ الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكّن من أداءات كثيرة تتصل بربط الأفكار وتنظيمها وتطور المعلومة فيها ،وطريقة عرضها وتنسيق الشكل.. .

وعلى الرغم من هذه الأهمية ، فإنّ نتائج العديد من البحوث والدراسات تؤكّد ضعف التلاميذ فيه، وهو ضعف يردّ تارة إلى المناهج التي لا تخصص له زمنا كافيا،ولا تحدد طريقة واضحة المعالم لإنجازه،وبالتالي لا تزوّد المتعلمين بأسس الكتابة ومعاييرها،كما يعزى تارة أخرى إلى عدم إرشاد المعلّم لتلاميذه قبل الكتابة وأثناءها،ويُرجع أحيانا أخرى إلى نفور التلاميذ من النشاط برمته.

ولهذه الأسباب وأخرى،أولت مناهج اللغة العربية الجديدة (2003) عناية خاصّة لكفاءتي المكتوب (الفهم والتعبير) باعتبارهما متلازمتين؛إذ لا تحقيق لكفاءة الإنتاج دون تحقيق لكفاءة التلقي (الكتابة والقراءة)،وتندرج هذه العناية ضمن المبدأ النفعي للتعلّم،كما ذكرنا،أي إعطاء التعلّمات بعدا وظيفيا ،فقد أكدت المعاينة الميدانية أنّ التلميذ يتخرّج من المدرسة دون أن يكون

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

قادرا على كتابة رسالة إدارية،لذلك اعتبرت ــ هذه المناهج ــ تحقيق كفاءتي المكتوب،في شقّه التعبيري تحديدا من أبرز غاياتها.

فهل نجح إصلاح المناهج في تحقيق كفاءة المكتوب؟ أو هل مكنت مناهج اللغة العربية الجديدة المتعلّم فعلا من لغة التواصل المكتوب؟

هذا ما يسعى بحثنا للإجابة عنه،من خلال الاعتماد على مدوّنة مكتوبة لعيّنة من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي(تلاميذ الإصلاح)،باعتبارها السنة التي تتوج المرحلة الابتدائية ،وباعتبار تلاميذها يمثلون أول دفعة طبّق عليها الإصلاح كليا وبلغت نهاية هذه المرحلة في الموسم الدراسي 2007 ــ 2008،وهي سنة إجرائنا للتحريات الميدانية،فقد كان هذا الموسم قد تميّز بوصول دفعتين من التلاميذ إلى نهاية المرحلة الأولى من التعليم،نتيجة الإجراء التنظيمي الذي أقرّه الإصلاح والقاضي بتقليص مدّة هذه المرحلة من ست سنوات إلى خمس سنوات،وهما:

- دفعة تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الّذين طبّقت عليهم مناهج الإصلاح الجديدة كما ذكرنا؛
- دفعة تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي،وهي الدفعة التي ينطفئ بها هذا النظام.

إنّ تواجد هاتين الفئتين من التلاميذ اللّتين تختلفان في مساريهما الدّراسي في مستوى واحد، قد يُبرز تباينا في مكتسبات تلاميذهما،بحكم اختلاف المناهج التعليمية التي طبقت على كلّ منهما، وهو ما يمثّل أحسن فرصة لتقييم مناهج اللغة العربية الجديدة ومدى تحقيقها لكفاءة المكتوب المسطّرة ،وذلك لتوفيرها إمكانية مقارنة درجة تحكّم تلاميذ النظام الجديد فيها باعتبارهم مجموعة ممثلة للعيّنة(تجريبية) بمستوى هذه الكفاءة نفسها لدى تلاميذ النظام القديم بوصفهم مجموعة ضابطة تزاول معهم تعليمها في المدارس نفسها،وفي الموسم الدراسي نفسه،الأمر الذي يقلّل من أثر بعض العوامل غير اللغوية في نتائج التقييم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولقد تمّ ،في سبيل تحقيق ذلك ،الاعتماد على اختبار في التعبير الكتابي ،طلب فيه من تلاميذ المجموعتين الكتابة في الموضوع نفسه (المضمون) المصاغ بطريقتين مختلفتين،فقد صيغ الموضوع المطروح على تلاميذ النظام الجديد في شكل وضعية إدماجيـــة Situation) d'intégration) بنيت على أساس ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،بينما طرح الموضوع على تلاميذ النظام القديم بطريقة تقليدية (موضوع إنشائي)،وذلك أيضا بناء على الأهداف المسطرة في منهاج السنة السادسة من التعليم الأساسي. و شمل تقييم اللغة المكتوبة لدى تلاميذ المجموعتين مستويات عدّة تتعلّق بالثروة اللغوية المجنّدة أثناء الكتابة وبالبنيتين الكبرى والصغرى للنص وكذا مستوى العلاقات بين الجمل،وهو الجانب الذي لم تشر إليه إلاّ دراسات نادرة في لغات أخرى،ممّا شكّل مظهرا للجدّة في بحثنا وللصعوبة في الوقت نفسه،نضيف إليها مظهرا آخر يتمثّل في اعتماد ممارسة تقييمية جديدة ، تأسست على بناء شبكة تقييم أخضعنا كتابات التلاميذ لها،فلم يكن ما توافر عليه ميدان البحث من شبكات تقييمية في لغات أخرى ليستجيب لنوايانا العلمية وأهدافنا التقييمية المتمثّلة في تقييم شامل يحيط بمختلف جوانب النص المنتج،ويسلط الضوء عليه من زوايا عدّة،الأمر الذي دفعنا إلى اعتماد إحدى الشبكات التي أعدّت لتقييم كتابات التلاميذ في اللغة الفرنسية وتحويرها ، تعديلا، وحذفا، وزيادة، ممّا أسفر عن شبكة متضمنة لعشرين مؤشرا طبقت كلّها على ستة وأربعين وخمسمائة نص (546)، وهو ما استغرق شهورا طويلة من عمر هذا البحث سواء في الإعداد أم في التجريب أو في البحث عن التقدير المناسب لكلّ مؤشر،ثمّ أخيرا في كيفية تطبيقها وحساب نتائجها وتحليلها.

ومع كلّ ما ذكرنا، فقد تمكنا من إنجاز هذا البحث وتقديمه في خمسة فصول، اثنان منها نظريان، واثنان تطبيقيان، يتوسطهما فصل خاص بالمنهجية، وهي مسبوقة كلّها بمقدّمة ومذيّلة بخاتمة .

اهتم الفصل الأول بوصف واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية ،حيث ضمّناه تحليلا لغايات تعليمها في النصوص الرسمية،و عرضنا فيه الأصول النظرية للمقاربة بالأهداف

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المعتمدة فيها،كما بيّنا أسس منهجية تعليم اللغة العربية ووصفنا منهاج السنة السادسة وما تضمنه من أهداف ومضامين وأنشطة ، مع التركيز على نشاط التعبير الكتابي بتحليل طريقة تنفيذه وتقييمه وتقديم قراءة نقدية لموضوعاته.

وتناول الفصل الثاني موضوع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجديدة،حيث عرضنا دواعي الإصلاح السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي جاءت في القانون التوجيهي الجديد للتربية، كما قدّمنا الدواعي العلمية والبيداغوجية ؛فشرحنا الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات المتبناة ومزاياها وخصائصها وكذا طرائق تكوين الكفاءات لدى المتعلمين ،ثمّ بيّنا المبادئ التي قامت عليها منهجية تعليم اللغة العربية الجديدة في المدرسة الابتدائية ،وختمنا الفصل بوصف منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من حيث ملمح الدخول والخروج من السنة والحجم الساعي لأنشطته ومضامينها والكفاءات المسطرة فيها وكذا طريقة تنفيذها.

وحدّد فصل المنهجية طريقة اختيار العيّنة وخصائصها وكيفية إعداد أدوات جمع المعطيات اللغوية،إذ بيّنا فيه الأسس المعتمدة في صياغة الاختبارات ،وأوضحنا كيفية بناء أدوات تقييم كتابات التلاميذ ،مبرزين طريقة إنجاز شبكة التقييم وطريقة صياغة مؤشراتها ومبادئ تنظيمها وترتيبها،ثم كيفية تقديرها وتحليل نتائجها.

وتعرّض الفصل الرابع لتقييم الإنتاجات الكتابية للتلاميذ،حيث أبرزنا نتائج تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،مبيّنين معايير التقييم ومؤشّراتها التي نجحوا في تحقيقها، وتلك التي أخفقوا فيها،مقدمين تعليلات لذلك،ثمّ عرضنا بالطريقة نفسها نتائج تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي،خالصين إلى عقد مقارنة بين نتائج المجموعتين موضحين فيها الأسباب العلمية لتفوّق مجموعة على أخرى،مستنتجين مزايا مناهج اللغة العربية الجديدة فيما يخص تعليم كفاءة المكتوب وعيوبها التي ينبغي إصلاحها.

وفي هذا الصدد،خصصنا الفصل الخامس لرصد الكفاءة الحجاجية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ، فقد لاحظنا تغييب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة النص الحجاجي على الرغم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

من أهميته وأثره في الكفاءة التواصلية المكتوبة للمتعلّم،ومن تضمّن ميثاق التربية الجديد لغايات لا يمكن تحقيقها دون إكساب المتعلّم كفاءة حجاجية،وعلى الرغم أيضا ممّا ورد من أهداف تعلمية كثيرة في المنهاج نفسه تنص كلّها على ضرورة تكوين مهارات عقلية لدى المتعلم كالقدرة على التصنيف والمقارنة وعلى الإثبات بتقديم الأدلّة على صحّة الرأي وتحليل الأفكار وتركيبها...لقد بحثنا في هذا الفصل عن الأسس العلمية التي استند إليها معدو المناهج في إيعادهم للنص الحجاجي وفي مقدّمتها أطروحة بياجي (Piaget) التكوينية، فبيّنا انطلاقا من دراسات وأبحاث مختلفة قصور هذه الأفكار،ثمّ دعمنا ذلك بتحليل كتابات التلاميذ في النمط الحجاجي،خالصين إلى وجود هذه الكفاءة لدى بعض التلاميذ على الرغم من عدم تعريضهم لأي تدخّل تعليمي،وحاجتها عند البعض الآخر إلى تدعيم ،وهي المهمة المنوطة بالمدرسة والتي ينبغي على المناهج الجديدة أن تتداركها بإدراج هذا النمط تلبية للحاجات التواصلية للمتعلّمين.

هذا، وقد ذيّل البحث ،كما ذكرنا ،بخاتمة تضمنت أهم نتائجه واقتراحاته.

وفي الأخير،هذه محاولة أردنا من خلالها تقييم مردود مناهج اللغة العربية الجديدة للمرحلة الابتدائية من زاوية واحدة تتمثّل في تعليم كفاءة المكتوب،وذلك قصد الكشف عن مواطن قوتها وضعفها لدعمها وسد ثغراتها ،وبالتالي الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية،ونأمل من الله أن يمدّنا بمزيد من الصحة والقوة لنواصل ،في بحوث أخرى إن شاء الله،تقييم هذه المناهج من جوانب أخرى،ضمانا لاستمرارية التجديد في مجال تعليمية اللغة العربية،ورفعا لمستوى أداء منظومتنا التربوية.

ختاما،لا يفوتني التقدّم بالشكر الخالص إلى كلّ من مدّ لي يد العون ،وأخصّ ذكرا أستاذتي المشرفة خولة طالب الإبراهيمي لما قدّمته لي من نصائح وتوجيهات ،وأستاذي سيدي محمد بوعياد الذي لم يدّخر جهدا في توجيهي وإرشادي ومساندتي،وكذا الأستاذ مصطفى فاسي على كلّ مساعداته وتشجيعاته.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الأول:تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية

1 ـــ منهجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بعد سنة 1965.

2 ـــ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المؤرخ في 16 أفريل 1976.

3 ـــ الأسس النظرية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

4 ـــ منهجيّة تعليم اللغة العربيّة في المدرسة الأساسية.

5 ـــ تعليم اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي.

6 ـــ وصف منهاج اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

اقتصر تعليم اللغة العربية في الفترة الاستعمارية على المدارس القرآنية والزوايا، نظرا لمنع السلطات الفرنسية تعليمها في المدارس العمومية.

ولقد انصبّ الاهتمام في هذا التعليم على اللّغة المكتوبة لا الشفهية،بالاعتماد على الفيليـــلوجيا والبلاغة والفقه،واستمر على هذا النحو إلى غاية إنشاء الثانويات الفرنسية الإسلامية الثلاث[1] ، حيث أعيد الاعتبار للغة العربية، وصارت تدرس كبقية المواد،وقد تصادفت هذه المرحلة مع مرحلة تجديد بيـــداغوجية تعليم اللغات الأجنبيـــة في الولايات المتحدّة الأمريكية، فكان لذلك أثر في تطويـــر منهجية تعليـــم اللّغة العربية مقارنة بتلك التي كانت سائـــدة في المدارس القرآنية والزوايا،حيث تركّز الاهتمام على تدريس الترجمة والإنشاء وتلخيص النصوص...،في مقابل التخلّي التّدريجي عن البلاغة والفقه.

ولم يكن هذا التعليم ميسرا لكلّ الجزائريين،إذ لم تحظ به إلاّ فئة قليلة،الأمر الذي جعل الأميّة والتخلّف يتفشيان في أوساط المجتمع ،وكان من نتائجه أن ورثت الجزائر ــ بعد الاستقلال ــ نظاما تربويا مليئـــا بالتناقضات وبعيدا كلّ البعـــد عن واقعها من حيث الغايـــات والمبادئ والمضامين.

وممّا زاد هذه الوضعية سوءا، تعمّد فرنسا بعد خروجها من الجزائر عرقلة كلّ المجهودات المبذولة في مجال التعليم،وذلك بطلبها من كلّ مؤطريها مغادرة الجزائر،ممّا استدعى التّوظيف المباشر لكلّ من يملك مستوى معيّنا في القراءة والكتابة باللّغتين العربية والفرنسية،وكذا اللجوء إلى مساعدة مؤطرين من دول عربية.وقد شهد أول دخول مدرسي في الجزائر المستقلّة،اتّخاذ وزارة التربية الوطنية قرارا يقضي بإدراج اللّغة العربية في التعليم الابتدائي بنسبة سبع (7) ساعات أسبوعيّا،كما تمّ اتّخاذ إجراءات أخرى ،تهدف إلى التّخلّص التّدريجي من آثار التركة

---

(1)Lycée franco-Musulman

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الاستعمارية الموروثة عن المدرسة الفرنسية[1]،بالإضافة إلى القيام بإصلاحات وتعديلات، جزئية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى،تمثّلت في:

- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي؛
- تعميم التعليم وجعله في متناول الصّغار والكبار،وإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النّائية؛
- التعريب التدريجي للتعليم.
- جزأرة إطارات التّعليم.

هذا على المستوى السياسي،أمّا بيداغوجيا،فقد بدأ التّفكير في بلورة منهجية لتعليم اللّغة العربية في مختلف أطوار التعليم ومراحله.

1 ـــ منهجية تعليم اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية بعد سنة 1965

سعت تعليمات سنة 1965 إلى ردّ الاعتبار للّغة العربية ووضع طريقة جديدة لتعليمها، وقد صادف ذلك مرحلة ازدهار مبادئ البنوية السلوكية في الولايات المتحدّة الأمريكية ،التي شكّلت الأساس النظري للمنهجيتين السمعية الشفهية(La méthodologie audio –orale)والسمعية البصرية (La méthodologie audio-visuelle)،وقد اهتمت الأولى بتعليم المستوى الشفهي من اللّغة متأثّرة بتلك التجربة التي استعملت في تعليم الجنود الأمريكيين لغات حلفائهم وأعدائهم على حدّ سواء أثناء الحرب العالمية الثانية،وكان أساسها النظري الأعمال التي قام بها اللّسانيون الأمريكيون وعلى رأسهم ل.بلومفيلد(L.Bloomfield)،حيث استغل واضعو المنهجية السمعية الشفهية تحليله التّوزيعي(Analyse distributionnelle) للّغة،وفق المحورين الصّرفي والتّركيبي في مختلف مستويات انتقاء المحتويات اللّغوية وعرضها واختيار تقنيات استغلالها[2] ،

---

(1) مثل تبني برنامج جديد في مادة التاريخ والجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية.

(2) Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Nathan, Paris, 1988, p. 296.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كما اعتمدت على مبادئ النظرية السلوكية التي ترى بأنّ التّعلّم ماهو إلاّ تعديل في السلوك نتيجة تغيير في المثيرات.

وتتلخص خصائص هذه المنهجية في الاهتمام بتعليم المسموع والمنطوق قبل المقروء والمكتوب، وبتقديم اللّغة المراد تعليمها في شكل حوار،وكذا في التكثيف من المحاكاة والحفظ ثمّ استعمال التمارين البنوية.أمّا المنهجية السمعية البصرية،فقد نشأت في فرنسا تحت تأثير المنهجية السمعية الشفهية ،خاصّة مع الجيل الأوّل منها،ولكنها ابتعدت عن مبادئ السلوكية الأمريكية مع الجيل الثاني،وذلك لاستنادها على أسس نفسية مغايرة ،إذ اعتمدت على لسانيات الكلام لا اللّغة،وعلى نظرية تعلّم نفسية ل (بـــ.جوبيرينة (P.Gubérina) قريبة من النظرية البنائية لبياجي.

تهتم المنهجية السمعية البصرية هي الأخرى بتعليم المستوى الشفهي من اللّغة ،وتعتمد على الحوار مثلما يجري في الحالة الطبيعية ،ولذاك فهي تتخذ من الصور والأفلام الحاملة للخطاب اللّغوي وللظروف والأحوال المشكّلة له،سندا يساعد التلميذ على فهم النصوص ومحاكاتها وترسيخها عن طريق التّكرار ودون لجوء الأستاذ إلى التفسير أو استعمال اللغة الأم[1] ،كما أنّها لا تستخدم التّمارين البنوية،بل توظّف التّمارين التي تعتمد على الوضعية (Exercices situationnels) والتي تتيح للمتعلّم استغلال البنى التي تعلّمها في ظروف متنوّعة ومغايرة لما شاهده أثناء الدرس وسمعه.

لقد كان لمبادئ هذه المنهجيةـــ مع جيلها الأول خصوصا ـــ ولمبادئ المنهجية السمعية الشفهية، أثر في إعداد طريقة جديدة لتعليم اللّغة العربية عرفت بطريقة "مالك وزينة"، اهتمت بتعليـــم اللّغة الشفهيـــة بواسطة الحوار واعتمادا على السند البصري، ذلك ما يظهر بجلاء في تعليمات 1965،فممّا جاء فيها:« إنّ الطريقة الموصى باستعمالها في تعليم المحادثة هـــي الطريقـــة

(1) Denis GIRARD, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, A. Colin, Paris, 2°éd, 1972, p.42.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الحوارية "مالك وزينة"»[1]،وممّـــا تضمنته أيضا:«هدفها[المرحلة الإجمالية] التعبير التّلقائي والحوار المعتمد على السند البصري، ولذلك يقدّم شريط الصور خلال هذه الحصّة إجمالا، وبواسطـــة الاستنطاق التلقائي للصور ثمّ التمثيل، نتأكّد من حســـن فهم التلاميذ للوضع والصيغة المقصودة»[2].

تتأسس هذه الطريقة على فكرة مسبقة عن لغة الطفل تتمثّل في كونها لغة محرّفة ينبغي على المدرسة أن تقوم بتهذيبها وتصحيحها«إن اللّغة العربية المستعملة في بلادنا ،لغة عامية نتجت عن عدم مراعاة القواعد ودخول المفردات الأعجمية فيها،فعلى المدرسة أن تعود بهذه اللغة المنحرفة إلى أصلها الفصيح باحترام القواعد والرجوع إلى المفردات والأساليب العربية الصحيحة»[3].

ومهما تكن الأسس التي بنيت عليها هذه الطريقة أو الأهداف التي سعت إلى تحقيقها،فإنّ تطبيقها قد استمرّ قرابة خمس عشرة سنة،وجهت لها خلالها انتقادات عديدة،لعلّ أبرزها تلك الصّادرة عن أحد معدّيها؛فقد أكّد عبد القادر فضيل أنّها«لم تعد صالحة لتعليم اللّغة الوطنية نظرا لكونها طريقة تلقينية،يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي،وبالتعبير النمطي على حساب التلقائي، وبالتحفيظ والتسميع على حساب الاستعمال،ولأنّها تفرض على التلاميذ حوارا لا يشاركون في بنائه،وقد لا يفهمون الأوضاع المحدثة له،يضاف إلى ذلك أنّها لم توضع على أساس خصائص التعبير العربي،أو بحسب حاجة الأطفال إلى هذا التعبير،...،وإذا كان استعمالها في السنوات الأولى للاستقلال أمرا مقبولا،نتيجة الظروف التربوية التي كانت تعيشها مدارسنا

---

(1) مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، *برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي*، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1974ـــ1975، ص.7.

(2) *المرجع نفسه*،ص.15.

(3) *المرجع نفسه*،ص.4.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ونتيجة الوضع اللّغوي الذي كان سائدا في محيطنا وبين أطفالنا،فإنّ الأمر الآن لم يعد كذلك.»[1].

لهذه الأسباب، ونتيجة فشل طريقة "مالك وزينة "في إكساب التلميذ الكفاءة التواصلية بشقيها الشفهي والكتابي،بدأ البيداغوجيــون الجزائريون يفكّرون في طريقة أخرى من شأنها تحقيــق الأهداف المنشودة،وبالفعل قاد إصلاح التعليم إلى وضع طريقة جديدة تزامن تطبيقها مع تطبيق نظام المدرسة الأساسية التي كانت ثمرة إصلاح وإعداد لنظام تربوي جديد،رسمت معالمه في أمرية أفريل 1976.

2 ـ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المؤرّخ في 16 أفريل 1976:

لقد كانت هذه الأمرية أول نص تشريعي يضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري ويشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على :

- تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.
- تثقيف الأمة، بتعميم التعليم والقضاء على الأميــة وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم و مستوياتهم الاجتماعية.
- تكريس مبادئ التعريب و الديمقراطية و التوجيه العلمي و التقني.
- ضمان الحق في التعليم و مجانيته وإلزاميته.

---

(1) عبد القادر فضيل ،*"هيّا نتحدّث"،طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي*،المعهد التربوي الوطني،الجزائر،1983ــ 1984،ص.5،6.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وقد جاء النّص فيه على غايات[1] النّظام التربوي متفرّقا في المادتين الثانية والثالثة من المبادئ العامة؛إذ نقرأ في المادة الثانية:« رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي: تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلّعات الشعبية على العدالة والتّقدّم.
- تنشئة الأجيال على حبّ الوطن. »[2]

ونقرأ في المادة الثالثة:« تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كلّ شكل من أشكال التّفرقة والتمييز.

- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحريّاته الأساسية.» [3]

أمّا الأغراض[4]، فقد وردت في المادة الخامسة والعشرين، وجاء فيها:

« توفّر المدرسة الأساسية للتلاميذ: دراسة اللغة العربية،بحيث يتقنون التعبيربها مشافهة

---

(1) الغايات،تعبير عن إجماع(consensus) اجتماعي يتعلق بالتربية،تصف المشروع الذي ينشده المجتمع بكيفيات مختلفة،إمّا بوصف مواطن الغد أو الإشارة إلى قيم ما،أو بذكر فلسفة الوجود التي يراد أن يتحلّى بها كلّ عضو من أعضاء المجتمع. انظر: Jerry POCZTAR ,*La définition des objectifs pédagogiques*, ESF, Paris, 3° éd, 1987,p. 30-31 .

(2) *الجريدة الرسمية*،أمر رقم 76–35 المؤرخ في ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـــ 16 أفريل سنة 1976، والمتعلّق بتنظيم التربية والتكوين ،الفصل الأول،الباب الأول،العدد 33،السنة الثالثة عشرة.

(3) المرجع نفسه ،والفصل والباب نفسهما.

(4) هي نصوص تمثّل التربية في سياق دراسي، وتعبّر عن توجّهات النظام التربوي بصفة أكثر وضوحا من الغاية، انظر،

Marc-André NADEAU, *L'évaluation de programme, Théorie et pratique*, Presses de l'université Laval, Québec, 2° éd, 1988, p.257.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وتحريرا.وتهدف هذه الدراسة الـــــتي تعتبـــر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل و التبادل و تمكينهم من تلقي المعارف، و استيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.

- تعليما يتضمن الأسس الرياضية و العلمية يمكّنهم من اكتســـاب تقنيـــات التحليـــل و الاستدلال و فهم العالم الحي و الجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية، و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق الممارســـة، و هذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل، و وحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، و يعدهم للتكوين المهني و يهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم.
- أسس العلوم الاجتماعية، و لا ســـيما المعلومـــات التاريخيـــــة و الســـــياسية و الأخـــــلاقية، و الـــــدينية، و يهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور و مهمـــة الأمة الجزائرية، و الثورة، و رسالتهما بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما

يهدف إلى اكسابهم السلوك، و المواقف المطابقة للقيم الاسلامية........

- تعليما فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية، و يمكّنهم من المساهمة في الحياة الثقافية، و يؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان، و العمل على تشجيع نموها.
- تربية بدنية أساسية، و ممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية، و تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظّم في إطار الرياضة المدرسية.
- تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلاميـــــذ الاستفـــادة من الوثائـــــق البسيطـــــة المحررة بهذه اللغات، و التعرّف على الحضارات الأجنبية، و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.» [1]

يبرز من مضمون هذه الغايات،ومن الأغراض التي تترجمها،أن الاتجاه الذي أرادت هذه الأمرية ترسيخه، هو الاختيار الاشتراكي ،مع التركيز على تثبيت القيم العربية الإسلامية لما لها

---

(1) *الجريدة الرسمية*، أمر رقم 76–35، الفصل الأوّل من الباب الثالث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

من دور في صوغ الشخصية الوطنية؛فالمواطن الذي يسعى النظام التربوي إلى تكوينه،مواطن محب لوطنه،متطلّع إلى العدالة الاجتماعية القائمة في المجتمع الاشتراكي؛هذه العدالة التي تحرص على أن يقدّم التعليم بالتساوي وبالمجّان لكل الأطفال،ذكورا وإناثا،مهما كانت طبقاتهم الاجتماعية،وأن يؤهلهم للمشاركة في التنمية دونما تمييز عن طريق تكريس الاتّجاه العلمي التّكنولوجي.

2 ــ 1 مراحل التعليم في هذا النظام

لقد كرّست هذه الأمرية الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته و تأمينه لمدة تسع سنوات (9)، فالمدرسة الأساسية هي البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال « تربية أساسية واحدة لمدة 9 سنوات،تعطي لكلّ تلميذ حق مواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع بالنظر إلى قدراته العقلية وجهوده المبذولة ،كما تهيّئه وتعدّه إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني» [1] ،وقد أبرزت المادة السابعة عشرة(17) من هذه الأمرية [2] المستويات التعليمية التي يتكوّن منها النظام التربوي، والمتمثلة في:

- ✓ مرحلة التعليم التّحضيري؛
- ✓ مرحلة التعليم الأساسي، وتقسّم بدورها إلى ثلاثة أطوار؛
- ✓ مرحلة التعليم الثانوي.

2 ــ1 ــ1 مرحلة التعليم التحضيري

وهي مرحلة غير إلزاميّة تسبق مرحلة التعليم الأساسي مباشرة، وتستغرق سنتين، إذ تستقبل الأطفال الذين لم يبلغوا سنّ القبول الإلزامي في المدرسة و تتراوح أعمارهم مابيــن (4 ــ 6 سنوات).

---

(1) الطاهر زرهوني ، *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*، دار موفم للنشر،الجزائر،1993،ص.42.

(2) *الجريدة الرسمية*، المادة 17، الفصل الثاني، الباب الأول.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يهدف هذا التعليم إلى إعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة، وذلك بـــ:« تعويدهم العادات العملية الحسنة، ومساعدتهم على حبّ الوطن والإخلاص له، وتربيتهم على حبّ العمل، وتعويدهم على العمل الجماعي، وتوفير وسائل التربية الفنيّة الملائمة، وتمكينهم من تعلّم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب. »[1]

يقدّم هذا التعليم في مؤسسات عمومية موضوعة تحت الوصاية التربوية للوزير المكلّف بالتربية أو في مؤسّسات خاصّة تنشأ بموافقة وزير التربية.

2 ـــ1 ـــ2 مرحلة التعليم الأساسي

تعرّف المدرسة الأساسية بأنّها:« وحدة تنظيمية توفّر تربية مستمرّة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة،وتتمثّل وحدة المدرسة الأساسية في مبادئ تنظيمها ووحدة مضمون تعليمها ومناهجها»[2]؛ ومعنى ذلك أنّها تمنح تعليما إجباريا يبدأ من السنة الأولى ويستمر إلى السنة التاسعة،يكون موحد المضمون والمناهج لجميع الأطفال،وبهذا يشكّل التعليم الأساسي بنية متسقة يتم فيها التدرج وفق ثلاث مراحل:

- ✓ المرحلة الأولى(الطور الأول):وتسمى أيضا بالمرحلة القاعدية،وتمتد من السنة الأولى إلى السنة الثالثة،وتهدف إلى تعليم وسائل التعبير الأساسية من قراءة وتعبير وحساب.
- ✓ المرحلة الثانية (الطور الثاني):وتدعى أيضا مرحلة الإيقاظ، وتبدأ في السنة الرابعة وتنتهي في السنة السادسة بإجراء امتحان شهادة التعليم الأساسي، ويتمّ فيها تدعيم ما تعلّمه التلميذ في المرحلة السابقة ، وكذا إدراج بعض المواد الاجتماعية والعلمية كالتاريخ والعلوم الطبيعية بالإضافة إلى اللغة الأجنبية الأولى.

---

(1) المرجع نفسه، المادة 19، الباب الثاني.

(2) المرجع نفسه، الفصل الثالث، الباب الثاني.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- ✓ المرحلة الثالثة (الطور الثالث):وتدوم ثلاث سنوات، إذ تمتد من السنة السابعة أساسي إلى السنة التاسعة أساسي، وتهدف إلى تدعيم المعارف النظرية السابقة والإعداد لمرحلة التعليم الثّانوي أو للإدماج في عالم الشغل وتتوج بشهادة نهاية التعليم الأساسي (BEF).

2 ـ 1 ـ3 مرحلة التــعليم الثانــوي

يشتمل التعليم الثانوي بناء على ماجاء في المادة الرابعة والثلاثين(34) من الأمرية نفسها على مايلي:

- ✓ الــتعــلــيــم الــثــانــوي الــعــام: ويدوم ثلاث سنوات يتم فيها تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا الأدبية والعلمية.
- ✓ التعليــم الثــانــوي المتخــصّــص: ويستغرق هو الآخر مدّة ثلاث سنوات، وهو تعليم يساعد على اكتشاف المواهب لدى الشباب أثناء تعلّمهم في المرحلة الأساسية،ومن ثمّة توجيههم حسب ميولهم ومواهبهم،ويتوج هذا التعليم هو الآخر بشهادة الباكالوريا.
- ✓ التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني: ويمتد على فترة زمنية تتراوح مابين سنة وأربع سنوات، ويهدف إلى تكوين التلاميذ وتحضيرهم للعمل في مختلف قطاعات الإنتاج، وتختتم الدراسة فيه بشهادة "تقني".

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ الأسس النظريــــة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

لم يصرّح معدو مناهج اللّغة العربية في الطّورين الأول والثاني من التعليم الأساسي بالأسس النظرية لمنهجية تعليمها ،غير أنّ القراءة التحليلية لها تبيّن أنّها تستمد مقوماتها من نموذج التّدريس بالأهداف الذي يرتكز أساسا على التّحديد الدّقيق للأهداف التّربوية، وعلى ضبط المحتوى التّعليمي المناسب لكلّ نشاط بحسب كلّ سنة من سنوات الطّور،وكذا ضبط التقنيات والوسائل والطّرائق التي تمكّن من بلوغ الأهداف.

3 ـ 1 ـ المقاربة بالأهداف(Approche par objectifs)

ظهر"التدريس بواسطة الأهداف" نتيجة صعوبات التعلّم التي سادت حتى بداية القرن العشرين، فقد أثبتت عملية معاينة التحصيل لدى التلاميذ،أنّ جزءا ضئيلا جدّا منهم هو الذي يتوصّل إلى إنجاز الأهداف المتوخاة من التدريس،فماهو إذن الرهان الأساسي الكامن وراء اختيار واعتماد المقاربة بالأهداف في التّدريس؟

يصوغ بلوم(Bloom) هذا الرهان كالآتي:

على الرغم من أنّ بعض التلاميذ يتفاوتون في استعداداتهم لتعلّم هذه المادة أو تلك،وعلى الرغم من تحكّم بعضهم في تعلّمه مواد دراسية بسرعة تفوق البعض الآخر ،فإنّ أغلبية التلاميذ يصبحون متكافئين في موقفهم من التعلّم وفي سرعة تعلّمهم وكذا إرادتهم الاستمرار فيه إذا ماوضعوا في ظروف تعلّم ملائمة ومساعدة لهم[1].

---

(1) انظر:

Benjamin S. BLOOM, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Labor - Nathan, Bruxelles- Paris, 1979, p.9-10.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ اختيار التدريس بالأهداف يعني استثمار كلّ إمكانات العقلنة في تنظيم الممارسة البيداغوجية خاصّة والإنسانية عامة ،ويرى دانيال هاملين(Daniel Hameline) أنّ هذا الاختيار هو أحد ميزات الحداثة في مجال العمل البيداغوجي ، نظرا لارتباط فكرة الهدف بالتنظيم النسقي للممارسة،وأنّ اختيار "التنظيم وفق الأهداف" يسمح بصياغة عناصر عملية إرادية موجّهة داخل نظام أو نسق معيّن له مدخله ومصادره وقواعده واستراتيجياته وطرائقه التقييمية....لذلك كانت فكرة الهدف أقرب إلى فكرة الضبط العقلاني للممارسة والثقة في التطور التكنولوجي الحديث وقدرة الإنسان على التحكّم في أنظمة معقّدة، ينضاف إلى ذلك مبادئ التنظيم والفعالية لترشيد المهام والوظائف وزيادة المردودية[1]،وهي من أهمّ المبادئ التي قامت على أساسها المقاربة بالأهداف.

3ـ1ـ1 المرتكزات الأساسية للمقاربة بالأهداف

ظهرت المقاربة بالأهداف كنتيجة لحركة هامة برزت في الولايات المتحدّة الأمريكية استهدفت عقلنة تسيير المقاولات قصد رفع المردودية وتحقيق الجودة،حيث نتج تيّار يتجّه نحو التخطيط المعقلن للفعل التربوي ،يقوم على التحديد الدّقيق للأهداف،نظرا للدور الهام الذي يحظى به في اختيار محتويات التعليم وطرائقه ووسائله التي تسمح بتكييف الأهداف وكذا أدوات تقييمه.

وقد صدرت أولى المحاولات المنهجية في هذا المضمار عن كلّ من تايلر(Tyler) وبلوم وماجر(Mager) ،وغيرهم ممن ساهموا في بناء نموذج التّدريس بالأهداف وفق تصوّر يقوم على المرتكزات الآتية:

ـــ **النظرية السلوكية:** حيث وظّفت بيداغوجيا الأهداف مبدأ أساسيا من مبادئ النظرية

---

(1) انظر،

Daniel HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1990, p.49-50.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

السلوكية، وهو التركيز على المظاهر الخارجية للسلوك القابلة للملاحظة والقياس والضبط،وكذا الاهتمام بالسلوكات الإجرائية.

ــ **الــعــقــلــنـــة**: ويقصد بها التنظيم المنطقي للفعل التعليمي (الديداكتيكي) قصد بلوغ الأهداف المسطّرة ،وجعله خاضعا للموضوعية والتجريب.

ــ **الــفعــالــيــة**: والمراد بها توظيف الوسائل التي تكفل تحقيق النتائج المنتظرة،وذلك عن طريق التدخّل المستمر لتصحيح المسار وسدّ ثغراته.

ــ **الــمـــردودية**:أي أنّ فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصّل عليها،فهي التي تقدّم معلومات حول نجاعة الوسائل المستخدمة.

3 ــ1ــ2 تــعريــف الهــدف

تحمل كلمة هدف دلالات مستمدّة من المرجعيتين العسكرية والتسييرية،فهي تتضمّن معاني القصد والاتّجاه نحو نقطة محدّدة والنتيجة المرغوب فيها،إلاّ أنّ ماهو أساسي في التصور البيداغوجي للهدف «ليس هو هذه النقطة المحدّدة سلفا أو النتيجة المرغوب فيها،وإنّما العلاقة الدينامية التي يقيمها الفرد بين منطلقات العمل القصدي وبين تلك النقطة النهائية والنتيجة ،أي النشاط الفاعل الذي ينطلق من تحديد قصدي واعي بأهدافه والذي يقيم مجموعة من التقنيات والوسائل والطرق التي تمكّنه من توجيه ذاته وإعادة توجيهها إن اقتضى الحال ذلك،لأجل تحقيق أغراضه ومقاصده المصاغة في شكل أهداف» [1].

ويقتضي التحديد البيداغوجي الدقيق لمفهوم الهدف العودة إلى الأدبيات البيداغوجية، والتي يشيع فيها مصطلحان أساسيان هما"الهدف البيداغوجي"(Objectif pédagogique) والهدف الإجرائي (Objectif opérationnel) .يعرّف بلوم الهدف البيداغوجي على النحو الآتي:

---

(1) عبد الحق منصف ، *رهانات البيداغوجيا المعاصرة* ، *دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية*،إفريقيا الشرق،الدار البيضاء،المغرب،2007،ص.89.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

« يقصد "بالأهداف البيداغوجية" الصياغة الواضحة لطرائق يكون القصد من ممارستها،إحداث تغيير في سلوك التلاميذ،وبعبارة أخرى،فإنّها تعني الوسائل التي سيتمكّن التلاميذ بواسطتها من تعديل طرائق تفكيرهم وإحساساتهم وأفعالهم»[1] .

تشمل الأهداف البيداغوجية إذن مختلف الطرائق المصاغة في برنامج بيداغوجي لمادة دراسية والتي يكون القصد منها إحداث تغيير في فكر التلميذ أو إحساسه أو أفعاله،ومن هنا جاء تصنيف الأهداف بحسب نوعية التغيير المراد تحقيقه:تغيير فكري(معرفي) أو وجداني أو حسّي حركي.

ويحظى هذا التصنيف بأهميّة بالغة أثناء صياغة الأهداف؛فهو ليس عملية مستهدفة لذاتها،وإنما يتمّ داخل نظام يتسم بالتماسك والتدرّج،يعرف بالصنّافة(Taxonomie)[2]،وتتعدّد الصنّافات بتعدّد مرجعياتها؛فكلّ صنّافة تقوم على تصوّر منهجي لتصنيف عمليات معيّنة وترتيبها بشكل يجعلها قابلة لأن تترجم داخل برنامج للتعلّم،ومن هنا يتضّح سبب تبنّي بيداغوجيا الأهداف لـــ "البرنامج البيداغوجي" الذي لم يعد يعني«لائحة من المواد الموجّهة لأجل التدريس مرفوقة بتعليمات منهجية موجّهة للمعلّمين،بل صار يشمل،بالإضافة إلى المحتويات،قائمة الأنشطة والقدرات والمهام التي يجب على التلاميذ إبراز تحكّمهم فيها عند نهاية التعلّم»[3].

تتميّز الأهداف البيداغوجية بالعمومية، لذلك فهي تحتاج إلى أن تترجم إلى أفعال دقيقة تسمّى بالأهداف الإجرائية التي توضّح ما سيكون التلميذ قادرا على معرفته والقيام به،إنّها تصاغ

---

(1) Benjamin S. BLOOM et al, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*, trad. M. LAVALEE, Education Nouvelle, Montréal, 1969, p.30.

(2) الصنّافة(TAXONOMIE) هي:«تصنيف منتظم ومتسلسل لأهداف القدرات،مستقلة عن أهداف المحتوى،معرّفة بدقّة وتنظيم وفق تعقيد متزايد،ووفق ترتيب منطقي متدرّج لقدرات المتعلّم...».ورد هذا التعريف في:

Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Larousse, Paris, 1988.

(3) Louis D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une Méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation,* Labor, Bruxelles, 1988, p.25.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في شكل نتيجة نحدّدها سلفا تكون بذلك قاعدة أولية،نصوغ في ضوئها مختلف الوسائل والمحتويات المساعدة على تحقيقها[1] .

ومن هنا ينبغي عدم الخلط بين الهدف الإجرائي والوسائل التي تمكّن من تحقيقه،فالوسائل حسب بوكزطار(Pocztar)،هي الطرائق وسيرورات التعلم و الأدوات البيداغوجية المساعدة على تحقيق الأهداف[2].

يكتسي التفصيل الإجرائي للأهداف العامّة، سواء تعلّق الأمر بالأهداف المعرفية أم الوجدانية أو الحس حركية ،أهميّة بالغة،نظرا لأهمية الوظائف التي تؤدّيها هذه الأهداف في العمل البيداغوجي،والتي حصرها دينو(D'hainaut) في كونها:

- تصلح كمرجعيّة ومعيار لتقييم مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من التعلّم؛
- تشكّل منطلقا لتتبع العمل البيداغوجي؛
- تمثّل معيارا لاختيار الطرائق و الوسائل وتحديد استراتيجيات النشاط البيداغوجي؛
- تشكّل وسيلة ومعيارا لإعادة النظر في النشاط البيداغوجي وتعديله[3].

إنّ تحديد الأهداف في العملية التعليمية التعلّمية أمر أساسي لتوجيه هذه العملية والتقليص من إهدار الجهد والوقت،ولكون هذا التحديد يشكّل إطارا مرجعيا لضبط باقي مكونّات المنهاج (المضمون،الطريقة، الوسائل،التقييم والدّعم)،إذ لا يمكن تصورّ تقييم ناجع وحقيقي دون الانطلاق من الأهداف المسطّرة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية،فلم تسلم عملية تجزيئ الأهداف بوجه خاص،وبيداغوجيا الأهداف عامّة من الانتقادات التي تأسّست انطلاقا ممّا ظهر من أثر سلبي لتطبيق هذه المقاربة على

---

(1) Jerry POCZTAR, *La définition des objectifs pédagiques*, p. 25.

(2) المرجع نفسه،ص:25 ــ 26.

(3) Louis D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation….*, p. 26.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التحصيل لدى التلاميذ وكذا ضبطها لحرية المعلّم.

3 ــ 1 ــ3 الانتقادات الموجّهة للمقاربة بالأهداف

لقد أسهم منظّرو المقاربة بالأهداف في عقلنة العملية التعليمية وإخراجها من العشوائية وتحديد ضوابطها عن طريق التخطيط المسبق للدرس من كلّ الجوانب:المضامين والوسائل البيداغوجية،كما تمكنوا من صياغة مختلف جوانب الشخصية وطرائق التدخّل فيها معرفيا ووجدانيا وحسيا حركيا،وذلك من خلال مختلف الصنّافات التي أعدّوها،ومع ذلك فقد ظلّ الجانب الأوّل المرتبط بالمعرفة هو المهيمن ،كما أدت«ظاهرة التفتت والاشتقاق والانتقال من أهداف عامة إلى أهداف إجرائية إلى قطع الصّلة بين الهدف الأصل والأجزاء التي نقومها.وهكذا سيصبح الدرس المرتقب قي إطار بيداغوجيا الأهداف درسا غارقا في التّطبيق والتّقنية،ممّا سيؤثّر،لاشكّ في ذلك،على فكر المتعلّم الذي سيصبح محصورا،وكذا أداء المدرس الذي سيكتفي بالتطبيق واختزاله عمله في تقنيات محدّدة سلفا ممّا يحول دون التصرّف الحرّ والمبادرة والإبداع وما يتولّد عن ذلك من تربية للتكرار وحصر الوظيفة التعليمية في مجرّد نقل سلبي للمعلومات»[1].وهكذا تحوّلت هذه البيداغوجيا مع مرور الزمن إلى مجــرّد تكنولوجيا،لم يستــطع تبنيها تجاوز مرحلة إنتاج قدرات معرفية،إذ لم تتعد مسألة اكتساب المعارف وتخزينها ونسيانها بسهولة،فأصبح الدرس في إطار المقاربة بالأهداف«درسا عقيما،وتطبيقا جافّا وضمنيا يقتل كلّ مبادرة سواء كان مصدرها المعلّم أو التلميذ.وحتّى على مستوى التقويم الذي كانت إشكاليته من بين الأسباب العميقة التي أدّت إلى ولادة البيداغوجيا،فقد ظلّ على حاله،فما يتمّ تقويمه في غالب الحالات هو المكتسب المعرفي لدى التلميذ ليس إلاّ»[2].

---

(1) مجموعة من الأساتذة والباحثين، *التدريس بالكفايات، رهان على جودة التعليم*، منشورات مجلّة التربية،المغرب، ط.1،2007،ص.63.

(2) المرجع نفسه،ص.61.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ويمكن حصر سلبيات هذه المقاربة في:

ـ التـــجـــزئ: إنّ الصياغة السلوكية للأهداف تجزئ الفعل التعليمي ؛أي تحوّله إلى تعلّمات ذرية متعددة ومتجاورة،ولذا يرى دولانشير(De Landsheere)،أنّ«الاهتمام بالأهداف الخاصة والإجرائية في كلّ درس،قد يؤدي إلى تنوعها وتعددها،كما أنّه من الصعوبة تحديد العلاقات بين الأهداف العامة والخاصة،فكيف يمكن لإنجازات سلوكية منفصلة أن توضّح بدقّة ما إذا كنّا قد بلغنا الأهداف العامة»[1].

ـ الآلـــــيـــة: تتصف المقاربة بالأهداف بالآلية نظرا لاستنادها على النظرية السلوكية ـ كما ذكرنا ـ إذ تستهدف جلّ أبحاث السلوكيين وتجاربهم، السلوك عن طريق خلق استجابات شرطية، بدل تكوين أفراد أذكياء قادرين على الاكتشاف والإبداع.

ـ التركيز على التعلّمات المعرفية والحركية على حساب الوجدانية، ومن ثمّة جاء تعامل المقاربة بالأهداف مع المضامين تعاملا تلقائيا؛حيث يهتمّ بتلك التي يمكن ترجمتها إلى سلوكات ملاحظة،ولا يكترث بما عداها ممّا يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف الوجدانية.

ـ الســطحيـــة: ينحصر تعريف الأهداف عادة في وصف سطحي للنتيجة النهائية التي يجب أن يحقّقها التلميذ دون الكشف عن المسار الذهني الذي يصاحب عملية التعلّم.

ـ قرب مدى الأهداف السلوكية: إنّ الصياغة السلوكية تنتج أهدافا قريبة المدى،حيث إنّها تختزل الفعل البيداغوجي في حلقات معزولة،يكتسب التلميذ فيها تعلّمات خاصّة،مع تجزيئ الأهداف والتدرج في اكتسابها وكذا التقييم المرحلي لها.

يتبيّن ممّا ذكرنا أنّ سلبيات بيداغوجيا الأهداف تتمثّل أساسا في ارتكازها على النظرية السلوكية التي تجعلها جامدة،تعرّض العملية التعليمية إلى أفعال اصطناعية،بالإضافة إلى أنّ

---

(1) Gilbert DE LANDSHEERE, *Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris ,1979 .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التعليم المعتمد عليها لايأخذ في الاعتبار المتعلّم ومطالبه وحاجياته،وهي مقاربة تهمّش كفاءات المعلّم وتحدّ من حريته ومبادرته.ولم تشكّل هذه الثغرات قاعدة الانتقادات الموجّهة إلى بيداغوجيا الأهداف فحسب ،بل ومنطلق التفكير في مقاربة بديلة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ــ منهجية تعلــيــم اللّغـــة العربية في المدرسة الأساسية

تقوم منهجية تعليم اللغة العربية في الطّورين الأول والثّاني من التعليم الأساسي على الطريقة الجديدة التي عرفت بـــ "هيّا نتحدّث"،والتي تتلخص أهدافها في تصحيح لغة التلاميذ وتنظيمها بغرض إكسابهم القدرة على التعبير والتخاطب، وتدريبهم على الاستعمال العفوي والصحيح للّغة،ولتحقيق هذه الأهداف،تمّ الاعتماد على المبادئ الآتية:

4 ــ1 تعليم اللّغة الشفهية

تعطي منهجية تعليم اللّغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، الأولوية لتعليم اللّغة الشفهية«إنّ الطريقة المخصّصة لهذه الفترة هي الطريقة الجديدة لتعليم اللّغة الشفهية»[1]، كما تستهدف جعل التلميذ «قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعمّا يجري حوله بشكل صحيح(التبليغ الشفهي)»[2].

ويستمر تعليم اللغّة الشفهية طيلة السنوات الثلاث الأولى من التعليم الأساسي، فلا يتعامل التلميذ مع المكتوب إلاّ من خلال نسخ الحروف والكلمات وإنجاز التمارين اللّغوية،ويأتي تعليمها ، بعد الاعتراف بمكتسبات الطفل، ولكن باعتبارها ناقصة ومحرّفة، فالطفل«يملك رصيدا لغويّا، ولكنه ناقص ومحرّف، ويستخدم اللّغة الشفهية، ولكنّه استخدام عامي وغير منظّم»[3].وينمّ هذا الحكم عن نقص في فهم طبيعة اللّغة ؛إذ ليس من العلمية في شيء أن توصف لغة ــ مهما كانت ــ بأنّها محرّفة أو غير منظّمة،ثمّ ما المقصود باللّغة الشفهية،وماهي مبرّرات هذا الحكم ومقاييسه؟

---

(1) عبد القادر فضيل ، *تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ،1992 ــ1993،ص.13.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الأول*، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996، ص:30.

(3) عبد القادر فضيل ،تعليم القراءة....،ص.9.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الواقع أنّ واضعي المناهج لم يحدّدوا في أيّ موضع منها ،مفاهيم المصطلحات الموظّفة فيها،كما أنّ تقييمهم للغة الطفل ووصفها بالمحرّفة،لم يكن نتيجة بحوث ميدانية،وإنّما نجم عن مقارنتها باللّغة المكتوبة،علما أنّ الاختلاف بين المنطوق والمكتوب،لم يكن يوما حكرا على اللّغة العربية، بل هو ظاهرة موجودة في كلّ اللّغات البشرية،حيث تتسّم اللّغة المكتوبة بكونها نظاما أكثر تقنينا من النظام الشفهي، وعليه فلا وجود للغة تخاطب شفهي مطابقة للغة الكتابة[1]، ولا مبرر بالتالي للحكم على اللغة الشفهية للطفل بالانحراف وعدم التنظيم.

إنّ إرادة استئصال مالا ينطبق من لغة الطّفل مع معايير اللّغة المعاصرة، كفيل بتثبيط عزيمته والحدّ من قدراته التّعبيرية، لأنّة سيجنح ــ وهو في وسطه المدرسي ــ إلى الابتعاد عن استعمال «....لغة محتقرة،حتى لا نقول معاقبة أو تافهة»[2].كما أنّ الأمر قد ينعكس على المساس بشخصية الطفل ونفسيته، من منطلق أنّ اللّغة مكوّن رئيسي للهويّة، وبالتالي فإنّ أيّ محاولة لتصحيحها أو السخرية منها أو إقصائها، يعني المساس بمكوّنات هذه الهوية[3].

وتجنّبا لذلك ،ينبغي التّسليم بأنّ اللّغة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة ،لغة ذات تنظيم خاص،تتسم بالطبيعية والعفوية وتتضمّن افتراضات من المحيط الذي تكوّنت فيه،كما ينبغي الإقرار بأنّ هدف المدرسة،ليس هو « تصحيح لغة الطّفل وترقيتها ،ولا إبدالها بأخرى ،ولكن الاعتراف أولا بدقّتها وثرائها،وبعبارة أخرى ،فإنّ الأمر يتعلّق بتوسيع إمكانات التعبير لدى الطّفل دون إضاعة شيء من ثرائها ويسرها الأوليين»[4].

---

(1) للمزيد، انظر:

حفيظة تازروتي ، *لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة ــدراسة إفرادية ــ*، رسالة ماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،1999،ص.101ــ 102.

(2) Eddy ROULET, *Langue maternelle et langues secondes, Vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris, 1980, p.30.

(3)المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه،ص.31

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـ 2 اعتبار الجملة وحدة التعلّم(Unité d’apprentissage)

يتأسس كلّ تعليم على مجموعة من الاختيارات التربوية ،وهو ما يؤكّده وليام ماكي (W .Mackey) حينما يقول بأنّ تعليم اللغات « يخضع للتصوّر الذي نملكه عن اللغة بصفة عامّة وأنّ طريقة تعليم اللغات وأسلوب تعليم لغة معيّنة يلتقيان مع نوع الفكرة التي نحملها عن اللغة ويتأسسان عليها» (1) ؛ فإذا كانت إحدى الطرائق مستوحاة من فكرة أنّ اللغة عبارة عن قائمة من الكلمات فإنّها بالطبع تختلف عن الطريقة المستوحاة من فكرة أنّ اللغة نظام، فماهي الفكرة التي حملتها مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية عن اللّغة وتعلّمها ؟

باختصار، وعند العودة إلى هذه المناهج ، فإنّنا سنقف عند اتّجاه تعليمي يعتبر الجملة وحدة التعلّم تأسيسا على أنّ النص ليس سوى جمل مرتّبة في شكل فقرات،ولهذا حثّت التوجيهات التربوية على إنتاج جمل مستقلة أو تقليد نماذج من جمل،ولهذا أيضا خصصّت حصص التعبير الكتابي لإنجاز تمارين لغوية تتعلّق بملء الفراغات وتحويل جمل من صيغة إلى أخرى،والنسج على منوال جمل،ووضع أسئلة لإجابات أو إجابات لأسئلة(2).. فعدّت هذه الحصص مجالا لإنتاج جمل لا نصوص.

ولقد كان لتعليمية (ديداكتيك) الجملة الأثر السيّئ في إنتاجات التلاميذ؛ تمثّل خصوصا في صعوبة الإلمام بالنص في شموليته وفي عدم القدرة على إنتاج نص متماسك .

---

(1) William Francis MACKEY, *Principes de didactique analytique*, Trad. Lorne LAFORGE,Didier, France, 1972, p.19.

(2) انظر، مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 1996.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـ 3 تعليم لغة مجزّأة

يتم تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية في شكل مواد مستقلّة ،كالقراءة والنّحو والصّرف والإملاء...ولهذا كانت مميزات المعرفة فيها« تغييبها للبعد التكاملي ،....فالمعلومات تظلّ أسيرة المادة الدراسية الواحدة ،وتصطنع حدود فواصل بين المواد الدراسية....إنّ أساس هذا التصور أضحى متجاوزا ..لأنّ المعرفة ليست جزرا مفصولة بعضها عن بعض، وإنما نسيج متشابك العناصر..»[1] .

لقد وسمت المعارف المقدّمة في مناهج اللغة العربية للمدرسة الأساسية بعدم الترابط، نتيجة تغييب البعد الإدماجي للأهداف ،فعندما يسطر هدف مضمونه كتابة نص مثلا ،فإنّ النظر إليه يتم وفق أهداف مجزّأة ينتمي بعضها إلى قواعد اللغة ،والبعض الآخر إلى القراءة أو الإملاء..، فكيف يمكن للتلميذ أن يدمجها ليحقّق كفاءة كتابة نص؟، وكيف يمكنه إدراك النظام اللغوي في شموليته وأن لا يعجز عن إدماج هذه المعارف عندما يطلب منه إنتاج نصّه الخاص؟

إنّ التعامل مع اللغة ينبغي أن يتم في منظور اعتبارها نظاما متكاملا غير قابل للتجزئة،لا مستويات منفصلة ومفكّكة ،ثمّ نطالب التلميذ بإعادة تركيبها.

4 ـ4 تعليم الحوار

يعتبر الحوار النمط الخطابي الوحيد الذي تعلّم اللّغة العربية بواسطته في الطور الأوّل من التعليم الأساسي،وإذا كانت له فوائد في تعليم اللّغات عامّة،كونه أسلوبا من أساليب تنمية الكفاءة الحجاجية،باعتباره « قبل كلّ شيء تبادل حجج »[2] ،فإنّ التركيز عليه في تعليم اللّغة العربية

---

(1) لحسن توبي ، *بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين*،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،2006،ص.22.

(2) Harald WEINRICH, ‘’ Vers la constitution d’une compétence interrogative’’, in *Didactique des langues étrangères*, Actes du colloque, Presses de l’université de Lyon, Lyon, 1982, p.20.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لتلاميذ الطور الأول على النحو الوارد في مناهجه، ينطوي على العديد من السلبيات؛ فاللّغة ليست استدلالا فحسب،وإنّما هي سرد ووصف وتفسير...، والاكتفاء بتقديمها في شكل حواري طيلة ثلاث سنوات من شأنه حرمان الطّفل من باقي الأنماط الخطابية الأخرى.

وإذا كانت المنهجيتان السمعية الشفهية والسمعية البصرية قد اعتمدتا على الحوار كنقطة انطلاق فقط، فإنّه وسيلة وغاية في منهجية تعليم اللغة العربية لتلاميذ الطور الأول:«إنّ الطريقة المخصّصة لهذه الفترة،هي الطريقة الجديدة لتعليم اللّغة الشفهية،والتي تنطلق من التعبير،وتستثمر الحوار كأسلوب من أساليب التدريس على استخدام اللّغة»[1].

وممّا يزيد من سلبيات الطريقة المعتمدة على الحوار في مناهج اللغة العربية للمدرسة الأساسية، الإعداد المسبق لنموذج مدوّن في مذكّرات المعلّم، يكشف عنه هذا الأخير بعد طرح مجموعة من الأسئلة الهادفة إلى بنائه (الحوار)،و مهما كانت إنتاجات التلاميذ، فإنّ المعلم سيلقي على مسامعهم في الأخير الحوار الذي تضمّنته مذكّراته،ليكّرره التلاميذ بعد ذلك،بغية تثبيت صيغه وتراكيبه،ثمّ تمثيله.

ولاشكّ في أنّ هذا الاعتماد المفرط على الحوار،سيحرم التلميذ من أنماط خطابية أخرى،ومن كفاءات مختلفة،في مقدّمتها الكفاءة النصيّة التي تؤهّله إلى التّعامل مع اللّغة المكتوبة،وهو السبب الكامن وراء الانتقادات التي وجّهتها بودالية قريفو للطريقة الحوارية ،حينما أكّدت أنّ دروس التعبير في المدرسة الأساسية تكوّن كفاءة واحدة ترمي إلى تعويد وترويض الطفل على كلام يجري على نمط واحد يتألّف من سؤال وجواب[2]؛وهو مالا يسمح للتلميذ بتطوير قدرته على التخاطب،بل ينبغي أن يقترن ذلك بتعليم كفاءات أخرى،لأنّ تعلّم الخطاب،يعني معرفة الإجابة ، والسرد ، والوصف،والتفسير،والحجاج.... .

---

(1) عبد القادر فضيل ،"*هيّا نتحدّث* "....،ص.8.

(2) مليكة بودالية قريفو ،*المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف*، ترجمة محمد جيجلي،المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989،ص.58.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وتجدر الإشارة إلى أنّ بقيّة الأنماط النّصيّة قد تمّ إدراجها ابتداءً من الطور الثاني، أي السنة الرابعة من التعليم الأساسي.

4ـ5 اعتماد السند البـــصــــري

لم يقتصر تأثّر منهجية تعليم اللّغة العربية بالمنهجيتين السمعية الشفهية والسمعية البصرية في الاعتماد على تعليم اللغة الشفهية بواسطة الحوار،بل تجاوزها إلى توظيف السند البصري توظيفا مكثّفا،فإذا كان الهدف من استعمال الصور في المنهجية السمعية البصرية ،هو التّحفيز على التعبير بعد ضمان الفهم ،دون اللّجوء إلى اللّغة الأمّ،فإنّها قد استعملت في تعليم اللغة العربية بغرض تثبيت التراكيب المقصودة أيضا،ولم تسلم حتى حصص التعبير الحر والاستعمال العفوي من إقحامها؛فكيف يمكن للتعبير أن يكون حرّا في ظلّ تقيّده بأحداث مجسّدة ينبغي أن تقود تعبير التلميذ؟

هذا، ويتمّ التخلّي تدريجيا عن فكرة الاقتصار على اعتماد السند البصري في نشاط التعبير الشفهي ابتداءً من الطور الثاني فـــ « إذا كان تلميذ الطور الأول قد تعوّد الانطلاق في دروس التعبير من السند البصري (الصورة) فإنّ تلميذ هذا الطور يتخلص تدريجيا من الاعتماد على هذا السند وحده ويتعوّد على الانطلاق من سندات أخرى (مثل القصّة،النص،الحدث..إلخ)»[(1)].

إنّ الاعتماد المطلق على الصّور في تعليم اللّغة العربية لتلاميذ الطور الأول،قد يكون له انعكاس سلبي على قدراته الفكرية واللّغوية،نظرا لالتزام الصور ببعد زماني ومكاني واحد،يكمن فيما تجسّده من أحداث وشخصيات،وهذا ما من شأنه كبح العمليات الذهنية والوقوف حاجزا أمام تصوّراته وإبداعيته.

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط. 1996 ،ص.67.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ــ6 استخدام التمارين البنوية(Exercices structuraux)

يستهدف تعليم اللّغة العربية تثبيت صيغ وتراكيب معيّنة من خلال مجموعة من التمارين اللّغوية الخاصّة بالتعبير والقراءة،واللاّفت للانتباه أنّ هذه التمارين تعتمد في مجملها على التكرار والمحاكاة ،دون أن تترك للتلميذ فرصة التفكير والمبادرة والإبداع، وهي تمارين تشبه إلى حدّ كبير التمارين البنوية المعتمدة في المنهجية السمعية الشفهية ، بل ويُنصّ صراحة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الأساسي على أنّها تمارين بنوية،فقد جاء فيه:«التعبير في السنة الثالثة ، يمرّن التلاميذ على وصف الأحداث وربطها..،فهو تمرين تعليمي يكسب التلاميذ القدرة على التعلّم ومواجهة المواقف ويزيدهم ثقة بالنفس،ومعرفة بأهمّ الاستعمالات اللّغوية،وهنا تبدو أهميّة حصص التعبير الموجّه و**التمارين البنوية** في هذا المستوى ،والتي تسمح للتلاميذ بممارسة النحو التعبيري وحدس القواعد التي يقوم عليها بناء اللّغة»[1].

هذا،وتشبه التمارين التي تتوّج دروس القراءة هي الأخرى التمارين البنوية،نظرا لتأسّسها على أسئلة تكون الإجابة عنها بجملة بسيطة،يمكن استقاؤها من نص القراءة نفسه أو اختيارها من مجموع إجابات تقترح على التلميذ،ممّا يبرز غياب كلّ مايتطلّبه التّفكير أو النشاط الذهني،وهو ما يؤكده تحليل الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها مختلف الأنشطة المقرّرة على تلميذ الطور الأول، إذ بعد تصنيفها باعتماد صنّافة بلوم(Bloom) التي بسّطها دوكيتال[2](De Ketele)، تمّ الحصول على النتائج الآتية[3]:

- الترسيخ:(Mémorisation) 13, 24%
- التطبيق: (Application)67,24 %

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الأول*، ص.50.

(2) JEAN- MARIE DE KETELE et al, *Guide de formateur*, De Boeck, Paris, 2°éd, 1989, p.105.

(3) انظر، حفيظة تازروتي ،*لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة*...ص.108.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- حلّ المسائل:(Résolution de problèmes) 08,62%

يتضّح من هذه النتائج أنّ مناهج اللّغة العربية للطور الأول من المدرسة الأساسية،تقترح على التلميذ وضعيات بسيطة لا تتطلّب منه سوى تذكّر المعارف المرسّخة وتطبيقها،أمّا استعمال المعرفة في وضعيات أكثر تعقيدا،فيظلّ مهمّشا ،وهو ماتفسّره النسبة الضعيفة للأهداف التي تروم حلّ المسائل(8%).

يبرز ممّا ذكرنا، بأنّ منهجية تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية مستمدّة من المنهجيتين "السمعية الشفهية" و"السمعية البصرية"،فالأهداف واحدة والتقنيات واحدة،تتمثّل في تعليم اللّغة الشفهية باعتماد الحوار والتمارين البنوية،وكذا السند البصري،وبذا يتبيّن أنّ طريقة"هيّا نتحدّث" التي وصفت بالطريقة الجديدة ،ماهي إلاّ امتداد لطريقة"مالك وزينة" التي تمّ تعديلها نظرا لجانبها البنوي السلوكي،وهو ما يؤكّد صحّة ماذهبت إليه قريفو حين قالت:«إنّ التعليمات الأولى (1965)،حدّدت بصفة نهائية الفكر التّربوي في الجزائر ، والثّانية، جاءت كمجرّد تذكير إديولوجي (1971)، ليدعّم التعليمات الأولى،أمّا تعليمات1980، فهي فقط تهذيب منهجي لتعليمات 1965 »[1].

(1) مليكة بودالية قريفو ،*المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف*، ص.31.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ـ تعليم اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي

يغطّي الطور الثاني من التعليم الأساسي الفترة العمرية الممتدة من تسع إلى اثنتي عشرة سنة (9 ــ 12) ، وهي فترة خصبة من عمر الطفل يكون فيها قد استكمل أسباب النمو النفسي الحركي ،وامتلك وسائل التّعلّم وأدوات الاتّصال [1].وتمثّل هذه المكتسبات منطلقا أساسيا لبناء مناهج الطور الثاني وتنظيمها،إذ تهدف أساسا إلى دعمها وتوسيعها.ونظرا لاتّساع دائرة اهتمامات التلميذ وتعدّد حاجاته في هذا الطور،فإنّ الأنشطة اللّغوية تتوسّع هي الأخرى مسايرة لهذه الحاجات والاهتمامات،ولذا تتضمّن مناهج الطور الثاني أنشطة جديدة تضاف إلى تلك التي وردت في مناهج الطور الأول، فإذا كانت هذه الأخيرة تركّز على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وتهذيب لغتهم،فإنّها تتوسّع في الطور الثاني لتشمل القواعد ودراسة النّص...[2].

ولا تعتبر اللّغة العربية ــ بمختلف الأنشطة التي تكوّنها ــ مادة دراسية فحسب، بل هي مفتاح المواد الأخرى، لأنّها لغة تعليم وتعلّم في الوقت نفسه، لذا سعت مناهجها في هذا الطور، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وبلوغ جملة من الوظائف.

5 ــ1 وظائف تعليم اللغة العربية وأهدافه في الطور الثاني من التعليم الأساسي

تسعى مناهج اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي إلى تحقيق الوظائف و الأهداف الآتية:« 1 ــ أن يتواصل الاهتمام بتصحيح وتنظيم الاستعمالات اللغوية المحرّفة.

2 ــ أن يركز على دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها باستمرار.

3 ــ أن يستمر تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير بنوعيه،وأن تتوفّر فرص الممارسة المناسبة حتّى يكتسبوا القدرة على التواصل شفهيا وكتابيا.

4 ــ أن تتجه العناية إلى التدريب المركّز على أنواع القراءة (الجهرية المعبّرة ــ الصامتة ــ السماعية ــ تحليل النصوص) واعتمادها مجالا من مجالات التعلم.

---

(1) انظر، مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.62.

(2) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ــ أن يدرب التلاميذ على تذوّق ما يقرؤون ويسمعون،ويقدّرون قيمته.

6 ــ أن يهتمّ بتدريبهم على المطالعة وترغيبهم في البحث والإطلاع والاستزادة من المعرفة.

7 ــ أن تسعى دروس اللغة إلى تعزيز ارتباط التلاميذ بتراثهم وبالقيم والمفاهيم السائدة في وطنهم، ودفعهم إلى تمثّلها واعتبارها جزءا من شخصيتهم.

8 ــ أن يساهم تعليم اللغة في تعميق فهمهم لعناصر البيئة وتمكينهم من إدراك الحقائق العلمية البسيطة التي تحيط بهم وتشكّل جزءا من حياتهم.

9 ــ أن تكون دروس اللغة سبيلا إلى تقوية الثقة بالنفس وتهذيب الطباع، وتنمية الاستعدادات الفكرية.» (1)

وتحدّد هذه المناهج أيضا ملمحا للتلميذ المتخرّج من هذا الطور يتمثّل في مجموعة من الأهداف المنتظر تحقيقها.

5 ــ 2 الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية الطور

وتتمثّل في:

« 1 ــ أن يكون التلميذ قادرا على فهم الأخبار المسموعة الملائمة في لغتها وموضوعاتها لمستوى إدراكه.

2 ــ أن يكون قادرا على ممارسة أشكال التعبير الكتابي المختلفة (أخبار-وصف-سرد حكاية ــ كتابة رسالة ــ ملء استمارة ــ توسيع فكرة أو تلخيصها ــ إنشاء حوار ــ إنشاء قصّة ــ كتابة تحقيق بسيط..).

---

(1) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ــ أن يكون قادرا على الاسترسال في التعبير الشفوي بشكل صحيح وعلى الاستمرار في التحاور في موضوع معيّن.

4 ــ أن يكون متمكّنا من قواعد الكتابة، وقادرا على استخدامها في التبليغ الكتابي.

5ــ أن يكون ملمّا بالتراكيب والألفاظ الأساسية التي تغطّي اهتماماته وحاجاته في مجال الاستعمال اللّغوي.

6ــ أن يكون لديه معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام اللغة وممارستها ممارسة صحيحة نطقا وكتابة.

7ــ أن يكون متمكّنا من مهارات القراءة المعبّرة وقادرا على الاستفادة ممّا يقرأ (استخلاص المعاني التي يتضمنّها النص المقروء وتقدير قيمتها).

8ــأن يكون قادرا على التفرقة بين الاستعمالات الحقيقية والاستعمالات المجازية، وإدراك معانيها.

9ــ أن يكون مدرّبا على التحليل واستخلاص النتائج والأحكام.

10ــ أن يكون ميّالا للقراءة وشغوفا بمطالعة الكتب والمجلاّت التي تلائم مستواه.» [1]

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.63.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ــ 3 أنشطة اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي

تدرّس اللغة العربية في الطور الثاني من خلال مجموعة من الأنشطة التي يخصّص لها المنهاج حصّة أو أكثر، يمتد زمنها من ثلاثين (30د) إلى خمس وأربعين دقيقة (45د)،مثلما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم(1): توقيت أنشطة اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي[1]

السنة الرابعة		
الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
تعبير	4 حصص	2 سا
قراءة	3 حصص	1 سا 30د
قواعد	2 حصتان	1 سا
إملاء	1 حصة	30 دقيقة
دراسة النص	1حصة	45 دقيقة
محفوظات	2 حصتان	1 سا
مطالعة	1 حصة	45 دقيقة
تمارين كتابية	2 حصتان	1 سا
خط	1 حصة	30 دقيقة
المجموع	17 حصة	9 سا

السنتان الخامسة والسادسة		
الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
تعبير	3 حصص	1 سا 30د
قراءة	3 حصص	1 سا 45د
قواعد	2 حصتان	1 سا
إملاء	1 حصة	30 دقيقة
دراسة النص	1 حصة	1 سا
محفوظات	1 حصة	30 دقيقة
مطالعة	1 حصة	45 دقيقة
تمارين كتابية	1 حصة	30 دقيقة
المجموع	13 حصة	7سا و30 د

(1) المرجع نفسه،ص.97.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يبرز التّوزيع الزمني لمختلف الأنشطة في السنة الرابعة مقارنة بالتوزيع نفسه في السنتين الخامسة والسادسة،إنقاصا في زمن بعض الأنشطة وزيادة في أخرى،وهو منطقي أحيانا وجاء استجابة لحاجات التلميذ،كالإنقاص من زمن حصص التعبير والمحفوظات،والزيادة في حصص القراءة ودراسة النص،إلاّ أنّ اللافت للانتباه هو حذف نشاط الخط تماما ،على الرغم من أنّ تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة بحاجة مستمرة إلى تحسين خطّهم.

5ــ3ــ1 القراءة

تعدّ القراءة وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات وأداة لاكتساب المعرفة وتوسيع دائرة الخبرة،وهي النشاط الذي تمارس اللغة من خلاله مشافهة وكتابة؛إذ ترتبط بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهرا،وترتبط بالجانب الكتابي للغة عندما يتمّ فكّ الرموز.

وتتميز دروس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ،وابتداءً من السنة الرابعة بكونها وسيلة لغايات تعليمية أخرى،لأنّ « التلاميذ الذين انتقلوا إلى هذا المستوى قد تدرّبوا على القراءة خلال الطور الأوّل واكتسبوا المهارات اللازمة لممارستها،وأصبحوا مهيّئين لاستخدامها استخداما مفيدا ومتنوّعا».[1]

ينجز نشاط القراءة بواسطة نصوص مختارة ،يركّز المعلّم أثناء معالجتها على:

« ــ التدريب على القراءة الصامتة والاستفادة منه.

ــ التدريب على القراءة الجهرية وحسن الأداء.

ــ التدريب على الفهم والتحليل.

ــ التدريب على حسن الاستماع في أوقات معيّنة.» [2]

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.66.

(2) المرجع نفسه،ص.67.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5ـ3 ـ 2 التعبير

يكتسي نشاط التعبير بشقيه الشفهي والكتابي أهميّة بالغة، فالتعبير وسيلة من وسائل الإفهام واتّصال الفرد بغيره،وإذا كانت وظيفة اللغة الأساسية هي التّواصل ،فإنّ هذا التواصل اللغوي لا يكون إلاّ من خلال التعبير.

5 ـ 3 ـ 2ـ 1 التعبير الشفهي

يستمر التدريب على التعبير الشفهي في الطور الثاني من التعليم الأساسي باعتباره وسيلة من وسائل تعلّم اللغة، ويكون ذلك على أساس « النمو الحاصل في مجال الاكتساب اللغوي لدى التلاميذ وعلى أساس المهارة التي امتلكوها في مجال التخاطب والتحاور والمستوى الفكري الذي أصبحوا عليه بعد ثلاث سنوات من التعلّم ».[1]

إنّ ما يميّز التعبير الشفهي في الطور الثاني من التعليم الأساسي،هو اعتماده على سندات متنوّعة بدل الاقتصار على السند البصري ،مثلما كان الأمر في الطور الأول[2]. وإذا كان التّنوّع قد مسّ السند البصري،فإنّه لم يخص التراكيب الأساسية التي تعتبر مادة التعبير،فقد بقيت مسألة ضبطها والتّقيّد بها عملية قارة.[3]

5ـ 3 ـ 2ـ 2 التعبير الكتابي

يبدأ التركيز على التعبير الكتابي بداية من السنة الرابعة من التعليم الأساسي، والجدير بالذكر أنّه لا يقتصر على التعبير التحريري أو ما كان يعرف بالإنـــشاء،بل يضمّ كلّ ما يمكن

---

(1) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(2)انظر ص.30 من هذا البحث.

(3) انظر، مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.67.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أن يدوّنه التلميذ من حـــل لتمارين نحـــوية أو صرفية وإنشاء تراكيـــب على منوال معيّن....
« ويشكّل التعبير الكتابي في عدّة صـــور، (الإنشـــاء ــ تمارين تعبيرية: النحوية ــ الصرفية ــ اللغوية...) ملء المـــطبوعات، التلخيص...إلخ »[1].

5 ــ3 ــ3 القواعد

يضمّ هذا النشاط القواعد النحوية والصرفية التي يشرع في تدريسها ابتداءً من السنة الرابعة عن طريق تقديم المصطلحات النحوية والصّرفية بصورة مبسّطة.وتعلّم هذه القواعد وفق منهجية تركّز على «الفهم والاستعمال،وتجنّب الحفظ والتلقين،إذ ليست القواعد مادة تدرس لذاتها،وإنّما هي وسيلة لفهم نظام اللغة ومعرفة النسق التعبيري..» [2].

انطلاقا من هذا، تبنى دروس القواعد على أسس تتمثّل في الاستعمال والتحليل والاستنباط مع التنبيه إلى ضرورة اختصار مدّة هاتين العمليتين الأخيرتين والتركيز على الاستعمال.[3]

والجدير بالذكر، أنّ تدريس القواعد يتمّ من خلال كتاب مستقلّ عن كتاب القراءة يخصّص لكلّ سنة من سنوات هذا الطور.

5ــ3 ــ4 الكتابة

تتشكلّ الكتابة من الإملاء والخط والتمارين الكتابية.

5ــ3 ــ4ــ1 الإمـــلاء

يمثّل الإملاء بعدا من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، ويهدف إلى تدريب التلاميذ على الرسم الصحيح عن طريق تطبيق بعض القواعد الإملائية تطبيقا سليما، كما

---

(1) المرجع نفسه، والصفحة نفسها

(2) المرجع نفسه،ص.77.

(3) المرجع نفسه،ص.78.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يهدف إلى إكسابهم القدرة على تسجيل ما يسمعون بوضوح وعناية، وينقسم إلى:

- **إملاء منظـــور:** ويتم بعرض القطعة الإملائية على التلاميذ لقراءتها وشرح معانيها والتّدرّب على كتابتها،ثمّ تحجب عنهم وتملى عليهم.
- **إملاء مسموع:** ويعني قراءة القطعة الإملائية على التلاميذ وشرحها ومعالجة صعوباتها دون عرضها عليهم قبيل إملائها.

5ــ3 ــ4 ــ 2 الخــط

يستمر التدريب على الخط إلى غاية بداية الطّور الثّاني من التعليم الأساسي (السنة الرابعة)، ثمّ يختفي هذا النّشاط في السنتين الخامسة والسادسة من الطور نفسه، كما ذكرنا.[1] والجدير بالذكر أنّه نشاط يقتصر ــوفي مستوى السنة الرابعة ــ على تدريب التلاميذ على معرفة بعض قواعد الخط من رسم لأجزاء الحروف والاتجاهات وأوضاع الحرف وكذا على كتابة بعض المقاطع والكلمات...[2]

5ــ3 ــ4ــ3 التمارين الكتابية

هي عبارة عن تطبيقات تتعلّق بدروس القواعد اللغوية،وتهدف إلى تقييم مدى اكتساب التلميذ لها،هذا ما يمكن استخلاصه من قراءة مختلف المناهج الخاصّة بالطور الثاني وتحليلها، إذ لم تشر إلى طبيعة هذه التمارين أو إلى كيفية استغلالها ،والإشارة الوحيدة لها جاءت كعنوان جزئي أدرج ضمن فروع الكتابة، على النحو: الكتابة (إملاء ــ خـــط ــ تمارين كتابية).

5ــ3 ــ5 دراسة نص

ينجز هذا النشاط انطـــلاقا من نص تتم دراسته شفهيا من ناحية المعنى،ويتّخـــذ أساسا

(1) انظر ص.37 من هذا البحث.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثّاني*، ص.77.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لدروس التعبيرين الشفهي والكتابي، كما يستثمر كتابيا من ناحية المبنى في آخر الأسبوع،وذلك عن طريق إنجاز مجموعة من المهام المتمثّلة في:

« ــ أسئلة حول المعنى العام للفقرة أو النص؛

ــ معالجة مفردات وتراكيب لغوية؛

ــ أسئلة حول القواعد النحوية والصرفية المدروسة (إعراب،شكل، تصريف)؛

ــ تحويل جمل من صيغة إلى أخرى؛

ــ تركيب جمل على منوال معيّن؛

ــ تحرير فقرة...إلخ ».[1]

هذا،وتتم معالجة هذه الموضوعات في القسم،ويتولّى المعلّم تقييمها خارجه لتصحّح مع التلاميذ في الأسبوع الموالي.[2]

5ــ3 ــ6 المحفوظات

تسعى دروس المحفوظات في الطّور الثاني من التعليم الأساسي إلى تمكين التلاميذ من حفظ مجموعة من القطع الشعرية والنّثرية رغبة في إثراء رصيدهم اللغوي وترقية تعابيرهم وتهذيب مشاعرهم،وكذا تدريبهم على الأداء الشعري بواسطة النطق الصّحيح والإلقاء المعبّر وتمثيل المعنى[3].

(1) المرجع نفسه،ص.80.

(2) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه ،ص.79.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5ـ3 ـ7 المطـــالعـــة

تهدف المطالعة إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة،وإثراء الحصيلة اللغوية،وتطوير القدرة على التحليل والموازنة والحكم والذوق الأدبي،وكذا البحث والاستفادة من الكتب.وعلى الرغم من أهميّة هذا النشاط،فإنّ المناهج لم تسطّر له أهدافه الخاصة،مثلما هو الأمر بالنسبة إلى بقية النشاطات،بل ورد بعضها مع أهداف نشاط القراءة،كما أنّها لم تحدّد أيضا طريقة تنفيذه،ممّا جعل المعلّمين يتباينون في كيفية إنجازه وفي استغلالهم للكتب أثناء الحصّة المخصّصة له،علما أنّه نشاط يتطلّب مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم النفسية ومستواهم الثّقافي،وهو مالا يمكن بلوغه دون التّخطيط التربوي المسبق.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6 ـ منهاج اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي

تمثّل السنة السادسة من التعليم الأساسي نهاية الطور الثاني منه وبالتالي نهاية المرحلة الأولى[1]،وقد حدّد المنهاج مجموعة من الأهداف المنتظر تحقيقها فيه، والتي تمثّلت أساسا في تمكّن التلميذ من مهارات القراءة المعبّرة،والقدرة على الاستفادة ممّا يقرأ،والاسترسال في التعبير الشفهي بشكل صحيح ،وكذا ممارسته لأشكال التعبير الكتابي المختلفة:إخبار، وصف، سرد حكاية، ملء استمارة، توسيع فكرة أو تلخيصها، إنشاء حوار، إنشاء قصّة، كتابة تحقيق بسيط....[2].

ولبلوغ هذه الأهداف،روعي في بناء منهاج اللغة العربية لهذا الطور عامّة،وللسنة السادسة خاصة،مجموعة من الاعتبارات،كما اعتمد عدد من المبادئ العامّة التي تفرضها خصوصيات تلميذ هذه المرحلة،وطبيعة المادة،وتعليمية أنشطتها،وكذا الرغبة في تمكين التلاميذ من الأهداف المسطّرة؛وفي ما يلي مجمل هذه المبادئ والاعتبارات:

- **مبدأ الوحدات؛** بحيث يتجزّأ برنامج السنة السادسة إلى ثمان وعشرين وحدة (28) ، يستغرق تنفيذ الواحدة منها أسبوعا.
- **مبدأ التكامل في تدريس اللغة العربية؛**إذ تتكامل مختلف الأنشطة لتحقّق أهدافها،وتنطلق كلّها من سند واحد هو النص:« ينطلق العمل الأسبوعي من نص يدرس شفويا في الحصّة الأولى من ناحية المعنى والمبنى،ويكون أساسا لدروس التعبير الشفوي والكتابي ووسيلة لدراسة بعض الصيغ والقوالب ومنطلقا لدروس القواعد في غالب

---

(1) تستغرق هذه المرحلة ست (6) سنوات وتليها المرحلة الثانية من التعليم الأساسي والتي تدوم ثلاث(3) سنوات.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.63.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الأحيان، ويتوّج الأسبوع بتطبيقات لغوية كتابية...» [1].

هذا ما ينص عليه المنهاج نظريا،إلاّ أنّ تحليل طرائق تدريس مختلف الأنشطة ومحتوياتها يثبت الفواصل الموجودة بينها.

- **مبدأ ثلاثين دقيقة(30) للحصّة اللغوية،** ماعدا الحصة الأولى من حصص القراءة،وحصة المطالعة وكذا حصة دراسة نص،حيث يخصّص للحصتين الأوليين منها خمس وأربعون (45)دقيقة،بينما يخصّص للثالثة ساعة(1سا) ،ولعلّ مردّ ذلك إلى طبيعة هذه الأنشطة التي تتطلّب عدم السرعة في تنفيذ الدروس ودقتّه.
- **التركيز على الفهم والاستعمال،** وذلك في دروس القواعد خاصّة لأنّ «الاستعمال هو الذي يمكّن التلاميذ من فهم النسق التعبيري والقواعد القياسية التي يسير عليها....» [2].
- **اعتماد مبدأ المحور أو "المجال المفهومي"** الذي تتمحور حوله مختلف دروس الوحدة؛إذ تدور كلّ أنشطة الأسبوع حول مجال مفهومي واحد.

(1) المرجع نفسه،ص.95.

(2) المرجع نفسه،ص.78.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6-1 وصف منهاج اللغة العربية للسنة السادسة أساسي

يتكوّن منهاج اللّغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي من:

6 ـ 1 ـ 1الأنشطة

تدرس اللغة العربية في هذا المستوى من خلال الأنشطة الآتية :

- ✓ القراءة والمطالعة
- ✓ التعبير الشفوي والتعبير الكتابي
- ✓ قواعد اللغة(النحوية والصرفية)
- ✓ قواعد الإملاء(التمارين الكتابية)
- ✓ دراسة النص(تطبيقات)
- ✓ المحفوظات
- ✓ التمارين الكتابية.

6 ـ 1 ـ 2 الحجم الساعي للمادة

يخصّص لمادة اللغة العربية حجم ساعي أسبوعي يقدّر بسبع ساعات ونصف كما أشرنا[1] وبعشر ومائتي ساعة سنويا، ويتوزّع الحجم الساعي الأسبوعي على أنشطة اللغة العربية على النحو الموضّح أدناه.

(1) انظر ص.36 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جدول رقم(2):الحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة العربية في السنة السادسة من التعليم الأساسي

الأنشطة	مدّة النشاط	عدد الحصص	مدّة الحصّة
تعبير	1سا و30د	3حصص	30د
قراءة	1سا و45د	3حصص	45د [1]
قواعد	30 د	2حصتان	1سا
إملاء	30د	1حصة	30 د
دراسة نص	1سا	1حصة	1سا
محفوظات	30د	1حصة	30 د
مطالعة	45د	1حصة	45 د
تمارين كتابية	30د	1حصة	30د
المجموع	7سا و30د	13حصة	7سا و30د

---

(1) 45د هو الزمن المخصّص للحصّة الأولى فقط من حصص القراءة،أمّا زمن كلّ من الحصتين الثانية والثالثة فهو 30د كما ذكرنا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6 ــ 1 ــ 3 أهداف تعليم اللغة العربية

يقدّم المنهاج أهداف تعليم اللّغة العربية في شكل أهداف خاصّة بكلّ نشاط .

6 ــ 1 ــ 3ــ1 الأهداف الخاصّة بنشاط القراءة والمطالعة[1]

يدرّب التلاميذ من خلال نشاط القراءة والمطالعة على:

« ــ صحّة النطق وجودة الأداء، وتمثيل المعنى،وتذوّق المقروء.

ــ القراءة السماعية، وكيفية الاستفادة منها بحسن الإصغاء والانتباه والمتابعة الواعية.

ــ تنمية الحصيلة اللغوية وإكسابهم جملة من المعارف وتدريبهم على فهم النصوص وتحليلها وحسن استخلاص المعاني والأفكار ونقدها.

ــ تدريبهم على تذوّق الصور الأدبية، وتمكينهم من الموازنة بين الدلالة الأصلية للكلمة، والدلالة المجازية لها، وذلك في حدود مستواهم.

ــ تدريبهم على المطالعة ذات البعد التثقيفي و الترفيهي واستقاء المعلومات من المصادر المتنوّعة».[2]

6 ــ 1 ــ 3ــ2 الأهداف الخاصّة بنشاط التعبير

تهدف دروس التعبير إلى :

« ــ دعم المكتسبات اللّغوية بتوسيع دائرة معارف التلاميذ وإمدادهم بما يعوزهم من المفردات

---

(1) سنكتفي بتقديم أهداف الأنشطة الأساسية من قراءة وقواعد وتعبير.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.63.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

والتراكيب.

ــ تدريبهم على سلامة النطق،وحسن الأداء،وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الربط والصيغ المكتسبة.

ــ تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة، وإبداء الرأي شفويا وكتابيا.

ــ تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتوسّع فيها.

ــ تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات،وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها.

ــ الاهتمام بصحّة التعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة.» (1)

6 ــ 1 ــ 3ــ3 الأهداف الخاصّة بنشاط قواعد اللغة (نحو وصرف)

ترمي دروس قواعد اللغة إلى:

« ــ تمكين التلاميذ من الإلمام بالموضوعات النحوية و الصرفية المقرّرة، وتعميق إدراكهم لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثه كلّ عنصر من أثر في المعنى والمبنى.

ــ اعتبار القواعد وسيلة للفهم الصحيح،تساعد التلاميذ على صحّة الضبط وسلامة النطق، وتكسبهم عادات لغوية سليمة.

ــ تزويدهم بتراكيب وصيغ لغوية تنمّي قدراتهم على التعبير الجيّد.

ــ تدريبهم على التفكير العلمي،واستنباط الأحكام من الشواهد» (2) .

---

(1) المرجع نفسه،ص.91.

(2) المرجع نفسه،والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6 ــ 1 ــ 3ــ4 الأهداف الخاصّة بنشاط الإملاء

يهدف تدريس الإملاء في السنة السادسة إلى:

« ــ تمكين التلاميذ من الإلمام بأهمّ القواعد الأساسية للرسم الإملائي وتدريبهم على الكتابة الصحيحة.

ــ تدريبهم على الانتباه والدّقة، وتعويدهم حسن الإنصات وسرعة الاستجابة لما يملى عليهم.

ــ تدريبهم على الوضوح والسرعة في الكتابة والعناية بتناسق الحروف والكلمات،وإكسابهم المهارة اليدوية المناسبة» [1].

6ــ 1 ــ 4 المحتويات[2]

تتلخص المضامين المقدّمة لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي في الجدول الآتي:

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*،ص.93.

(2) نظرا لكثرة المحتويات، سنكتفي فيها أيضا بعرض محتويات الأنشطة الأساسية من قراءة وتعبير وقواعد.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جدول رقم (3):محتويات الأنشطة الأساسية

الوحدة	نص القراءة	التعبير الشفوي	القواعد النحوية والصرفية	التعبير الكتابي
(1)	✓ الخريف ✓ إذا جاءالخريف ✓ سعادة الفلاّح	الطبيعة في الفصول الأربعة	- أنواع الخبر - كان وأخواتها	- المظاهر التي يبتهج لها الإنسان في فصل الخريف
(2)	✓ شجاعة أدبية ✓ فضيلة الكلام ✓ في الاتّحاد قوّة	الكلام، فوائده ومضاره	- إنّ وأخواتها - الحال	- تحرير أحداث قصّة مصوّرة - قول الحق
(3)	✓ الحصاد قديما وحديثا ✓ جنّة ساحرة ✓ حياة الفلاّح ✓ من أغاني الرعاة	الزيادة في الإنتاج	- تصريف المهموز - تصريف الفعل المضعّف	- تربية الدواجن في الخم والحظيرة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(4)	✓ الغريق ✓ قضاء نزل ✓ حادث درّاجة ✓ نص حرّ	الحوادث والوقاية منها	- الهمزة في وسط الكلمة - الهمزة في وسط الكلمة	- تحرير تقرير حول حادث - التعبير عن مشهد
(5)	✓ علي بابا في الغابة ✓ علي بابا في الكهف ✓ المكيال الفاضح ✓ نهاية قاسم	تعبيرحر	- بناء الفعل الماضى المبني للمجهول ونائب الفاعل - بناء الفعل المضارع المبني للمجهول ونائب الفاعل	- تلخيص الجزء الأوّل من قصّة علي بابا
(6)	✓ مع المجاهدة الصغيرة(1) ✓ مع المجاهدة الصغيرة(2) ✓ مع المجاهدة الصغيرة(3) ✓ نشيد الفتاة الجزائرية	الجهاد	- الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم1 - الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم	- كتابة خطبة عن المجاهدين - إجراء حديث عن المجاهدين

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(7)	✓ نظام العسة في أيّام الثورة ✓ زغردة على كل شهيد ✓ مسلمات خالدات(1) ✓ مسلمات خالدات(2)	تلخيص قصّة المجاهدة الصغيرة	- حروف العطف - مراجعة أهّم الدروس السابقة	- تعبير حرّ
(8)	✓ المذياع ✓ الهاتف ✓ تطور البريد(1) ✓ تطور البريد (2)	برامج الإذاعة والتلفزة	- إعراب المثّنى - إعراب الجمع السالم	- كتابة فقرة عن برنامج إذاعي أو تلفزي -
(9)	✓ سأعلمك السباحة ✓ أطفال من خشب ✓ حكاية أشعب ✓ نص حر	من اختيار المعلم	- اسم الفاعل - اسم المفعول	- من اختيار المعلّم
(10)	✓ مرجانة ✓ خيبة اللصوص ✓ في منزل قاسم ✓ مصرع زعيم العصابة	تكملة قصّة مرجانة	- الأفعال الخمسة - مراجعة	- تلخيص الجزء الثاني من قصة علي بابا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(11)	✓ التينة الحمقاء ✓ اللّه يراك ✓ الناس سواسية(1) ✓ الناس سواسية (2)	من اختيار المعلّم	- المضاف والمضاف إليه - العلم	- من اختيار المعلّم
(12)	✓ نص حرّ ✓ كيف ننفق وقتنا ✓ الهواية المفيدة ✓ طيّارتي	تعبير حرّ	- المعرّف بالإضافة - دخول لام الجر على بعض الأسماء المعرّفة بـــ ال	- كتابة فقرة عن الهواية المفضّلة
(13)	✓ الصحراء بين الماضي والحاضر ✓ كيف تكوّن النفط ✓ استخراج النفط ✓ الحمامات المعدنية	من اختيار المعلّم (الصحراء)	- الضمائر المتصّلة والمنفصلة (1) - الضمائر المتصّلة والمنفصلة (2)	- تعبير حرّ
(14)	✓ الشعب الجزائري ✓ تطوير الفلاحة ✓ مستقبل الفلاحة ✓ نص حـــر	تعبير حرّ	- تصريف المثال (1) - تصريف المثال (1) -	- من اختيار المعلّم
(15)	✓ الحمامة المطوّقة (1)	تعبير حرّ	- حذف الألف اللّينة في	- تلخيص الجزء

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

	✓ الحمامة المطوّقة (2) ✓ العصفورة والفخ(1) ✓ العصفورة والفخ(2)	الحمامة المطوقة)	بعض الكلمات(1) - الألف اللّينة	- كتابة حوار - مقارنة بين الحمامة المطوّقة والعصفورة والفخ.
(16)	✓ التقلّبات الجويّة ✓ الرصد الجوّي ✓ البرق والرعد ✓ الثـــلج	من اختيار المعلم (الطقس)	- الأدوات التي تجزم فعلين (1) - الأدوات التي تجزم فعلين (2)	- نشرة جويّة
(17)	✓ واجب الإنسان نحو أسرته(1) ✓ واجب الإنسان نحو أسرته(2) ✓ ينبوع الرّحمة والحنان(1) ✓ ينبوع الرّحمة والحنان(2)	من اختيار المعلّم	- النّـــداء (1) - النّـــداء (2) -	- من اختيار المعلّم
(18)	✓ الـــبـــحر ✓ ضـــوء الشّمـــس ✓ قوس قزح	البحر	- ظرف الزمان - ظرف المكان	- البحر والصّحراء - رحلة قطرة ماء

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

	✓ العوالق البحرية			
(19)	✓ سمكة تتكلّم (1) ✓ سمكة تتكلّم (2) ✓ سمكة تتكلّم (3) ✓ نهاية مستبّد	تعبير حرّ	- المفعول المطلق (1) - المفعول المطلق (2)	- قصّة مصوّرة
(20)	✓ ربيبة الأمواج ✓ نـــص حرّ ✓ الحرباء ✓ حدث في بئر	صيد عصفورة	- المفعول لأجله - مراجعة.	- تعبير حرّ

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(21)	✓ حيّ بن يقظان(1) ✓ حيّ بن يقظان(2) ✓ حيّ بن يقظان(3) ✓ حي بن يقظان(4)	من اختيار المعلّم	- تصريف الأجوف - تصريف الأجوف	- تلخيص الجزء الأوّل من قصة حي بن يقظان
(22)	✓ مباراة بينهن ✓ السباحة ✓ الرياضة البدنية	تعبير حرّ	- التمييز1 - التمييز2	- تعبير حرّ
(23)	✓ حيّ بن يقظان(5) ✓ حيّ بن يقظان(6) ✓ حيّ بن يقظان(7)	تعبير حرّ	- الاستثناء1 - الاستثناء2	- تلخيص الجزء الثاني من قصة حي بن يقظان
(24)	✓ بنت الربيع ✓ على حافة وردة ✓ البنفسجة الغافلة ✓ بين أحضان الطبيعة	من اختيار المعلم	- الهمزة في آخر الكلمة1 - الهمزة في آخر الكلمة2 -	- من اختيار المعلم

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(25)	✓ بلاد العرب أوطاني ✓ مغربنا العربي ✓ أكبر بلد إسلامي ✓ الأندلس الإسلامية	البلاد العربية	- الممنوع من الصرف1 - الممنوع من الصرف2	- كتابة فقرة عن اختيار السفر إلى بلاد معيّن - تحرير خبر عن فلسطين
(26)	✓ في دكّان الحلاّق ✓ في حمّام ملوان ✓ نص حرّ ✓ بدوي في المدينة	اختيار المعلّم	- الممنوع من الصرف3 - اسم الآلة	من اختيار المعلّم
(27)	✓ الإنسان والعمل ✓ أحبّ هؤلاء(1) ✓ أحبّ هؤلاء(2) ✓ النملة الكسلانة	العمل والعمال	- مراجعة في النحو - مراجعة في الصرف	- كتابة فقرة عن مهنة المستقبل - جمع آيات قرآنية وأحاديث نبوية تحثّ على العمل وإتقانه
(28)	✓ الشجرة المباركة ✓ بنات الرمال ✓ الحصاد ✓ النخيل والتمور	الأشجار	- مراجعة في النحو - مراجعة في الصرف	- كتابة موضوع عن شجرة - شرح بيتين من قصيدة أحمد شوقي

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6 ـ 2 طريقة تنفيذ وحدة لغوية[1]

يخضع الإطار العام لسير وحدة لغوية للمنهجية الآتية:

6-2-1-القراءة

ينجز نشاط القراءة في ثلاث حصص، تسعى كلّ واحدة منها إلى تحقيق أهداف معيّنة.

ـ **الحصّة الأولى:** وتخصّص لقراءة النص الأول ثمّ دراسته وتحليله،ولا ينصب التحليل فيها على استخراج الفكرة العامّة والأفكار الأساسية وإبراز الصور الفنية والجمالية فحسب،بل يتمّ فيها «الغوص أكثر في معاني النص ومفرداته والموازنة بينها،وتمكين التلميذ من إبراز شخصيته بتدريبه على النقد البسيط لأفكار الكاتب» [2].

ـ **الحصّة الثانية:** وهي حصّة القراءة المفسّرة؛ التي يتمّ فيها شرح مفردات النص الثاني وعباراته، بالإضافة إلى استخراج الفكرة العامّة منه وكذا أفكاره الأساسية.

ـ **الحصّة الثالثة:** وتخصّص لقراءة النص الثالث أو الرابع، قراءة صامتة أو جهرية،وذلك بالتناوب كلّ أسبوع،وتسعى هذه الحصّة إلى تدريب التلاميذ على القراءة الصّامتة والسماعية،وذلك قصد تمكينهم من فهم الأفكار الواردة في النص المقروء أو المسموع،كما تسعى في الوقت نفسه إلى « مواصلة تدريبهم على النطق الصحيح والأداء المعبّر الذي يساير المشاعر المتغيّرة في النص المقروء» [3].

6-2-2- التعبير

تنجز دروس التعبير بنوعيه، الشفهي والكتابي، في ثلاث حصص.

---

(1) نقتصر في هذا المبحث أيضا على عرض طريقة تنفيذ الأنشطة الأساسية من قراءة وتعبير وقواعد.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*.....،ص.95

(3) المرجع نفسه،ص.96.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـ **الحصّة الأولى:** وهي حصّة التعبير الشفهي، الذي يتأسّس على فكرة تؤخذ من نص القراءة الأول أو من موضوع الوحدة،وتختتم بتكوين خلاصة من تعابير التلاميذ عن الفكرة أوالموضوع المعبّر عنه.

ـ **الحصّة الثانية:** وتخصّص للتعبير الكتابي، وذلك بعد استخراج عناصر الموضوع المستمدّة من الوحدة ومناقشتها.

ـ **الحصّة الثالثة:** ويتمّ فيها تصحيح التعبير الكتابي، حيث يطّلع التلاميذ على أخطائهم ويشاركون في تصحيحها.

6-2-3- القواعد

يخصّص المنهاج للقواعد النحوية والصرفية حصتين ،يتمّ فيهما تدريس القواعد على أساس«التعبير وتنويع الاستعمال والتحليل ،ثمّ المقارنة والتعليل واستنباط الأحكام العامّة من أمثلة حيّة ،فتطبيقات متنوّعة قصد تثبيت القاعدة» [1] ،أمّا القواعد الإملائية فيخصّص لها حصّة واحدة يتمّ فيها تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة.

---

(1) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6 ــ 3 نشاط التعبير الكتابي في السنة السادسة من التعليم الأساسي

نظرا لأهميّة هذا النشاط وعلاقته الوثيقة بموضوع بحثنا ،فقد ارتأينا أن نخصّ طريقة تدريسه وأهدافها بشرح واف.

6 ــ3 ــ1 أهداف تدريس التعبير الكتابي في السنة السادسة من التعليم الأساسي

ينصّ المنهاج على أنّ أهداف تدريس التعبير بنوعيه،الشفهي والكتابي، في السنة السادسة من التعليم الأساسي، هي نفسها الأهداف الواردة في منهاج السنة الخامسة ،مع التركيز أكثر على:

« ــ دعم المكتسبات اللغوية بتوسيع دائرة معارف التلاميذ وإمدادهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب.

ــ تدريبهم على سلامة النطق وحسن الأداء،وترتيب الأفكار،باستخدام أدوات الربط والصيغ المكتسبة.

ــ تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة،وإبداء الرأي شفويا وكتابيا.

ــ تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتّوسّع فيها.

ــ تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات ،وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها.

ــ الاهتمام بصحّة التعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة.» (1)

إنّ أولى الملاحظات التي يمكن تسجيلها عند قراءة هذه الأهداف،هي الجمع بين أهداف التعبيرين الشفهي والكتابي؛ومعنى ذلك أنّ معدّي المنهاج لايميّزون بين المنطوق والمكتوب ، ومن ثمّة فلا تركيز على خصائص المكتوب وفي مقدّمتها المهارات النصية،كما أنّ مضامين هذه الأهداف هي نفسها الواردة في منهاجي السنتين الرابعة والخامسة،ولعلّ الاختلاف الوحيد

(1) المرجع نفسه،ص.91

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هو تضمينها عبارات ، مثل: " إبداء الرأي،تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها " ،ممّا يدلّ على عدم رسم مسار لتعليم التعبير الكتابي يتم وفقه بلوغ الأهداف بشكل تدريجي،ونتيجة لذلك جاءت الأهداف في شكل معالم عامّة،وهو ما يؤكّده ما ورد في الهدف الثاني من الأهداف المذكورة أعلاه من تدريب على سلامة النطق،فهل يستمر التدريب على سلامة النطق إلى نهاية السنة السادسة؟

وإذا كان إبداء الرأي وتحليل الأفكار وتركيبها هي الخصوصية التي تميز أهداف هذا النشاط في السنة السادسة–كما ذكرنا– فإنّنا نتساءل عن كيفية تحقيقها لدى تلميذ تتهم لغته بالمحرّفة ويواصل تصحيحها إلى غاية نهاية الطّور الثّاني (السنة السادسة) مثلما جاء في وظائف وأهداف تعليم اللغة العربية في الطور الثاني[1]؛فكيف يمكن أن نمنح التلميذ فرصة إبداء الرأي والتحليل ونحن ننظر إلى لغته على أنّها محرّفة ينبغي تصحيحها؟ وكيف ننمّي فيه فكرة إبداء الرأي وحرية الفكر ونحن نفقده الثقة بالنفس حينما نصحح لغته؟

إنّ الهدف من تعليم التعبير الكتابي ليس تصحيح اللغة ،بل منح التلميذ فرصة التعبير وفق أنماط خطابية مختلفة:سردية،وصفية،حجاجية....ليتمكّن من إنتاج نص متماسك ومنسجم،وهو الهدف الأول من تعليم المكتوب ،إلاّ أنّ فكرة النص غائبة سواء في لفظها أم مضمونها،فلا أثر لها في هذه الأهداف.

تتجسّد المعالم الرئيسية لتعليم التعبير الكتابي في الطور الثاني من التعليم الأساسي إذن،في تصحيح لغة التلاميذ وفي إهمال المهارات النصيّة التي تقود التلميذ إلى إنتاج نصّه الخاص،وهو ما قد يكون له أثر في إنتاجات التلاميذ.

6ـــ3ـــ2 طريقة تعليم التعبير الكتابي

يدرّس التعبير الكتابي في السنة السادسة من التعليم الأساسي في حصتين، الأولى منهما للتحرير والثانية للتصحيح.

---

(1)المرجع نفسه،ص.62.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6ـ3 ـ2 ـ1 حصة التحرير

وهي الحصة التي يثار فيها موضوع التعبير ويدعى التلاميذ إلى استخلاص عناصره، وتهدف إلى تدريب التلاميـــذ على أساليب التعبير الكتابي من خلال تحريـــر موضوع له علاقة بالوحدة اللّغويّة.

تطبّق هذه الحصّة وفق الخطوات الآتية:

- تقديم الموضوع.
- مناقشة الموضوع مع التلاميذ عن طريق طرح الأسئلة.
- استخراج العناصر الأساسية.
- دعوة التلاميذ إلى تحرير الموضوع وفقا للعناصر المحدّدة .

والجدير بالذكر أنّ كلّ هذه الخطوات مبثوثة في دليل المعلّم بما فيها الأسئلة التي يطرحها هذا الأخير في سبيل استخراج العناصر الأساسية، وكذا الأجوبة المتوقّعة من التلاميذ، وهو ما نجسّده بعرض إحدى المذكّرات النموذجية التي وردت في هذا الدليل:[1]

---

(1) وزارة التربية الوطنية، *اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلّم*، المعهد التربوي الوطني ، الجزائر، 1992–1993، ص.49.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الوحدة:3 الحصّة:5

التعبير الكتابي

الموضوع:تربية الدواجن في الخمّ والحظيرة

المعلّم	التلاميذ
موضوع التعبير: - كان فلاّح يربّي الدّجاج في الخمّ.ثمّ طوّر عمله وأصبح يملك حظيرة لتربية الدّواجن. - اكتب فقرة تذكر فيها الفوائد التي أصبح هذا الفلاّح يجنيها من تطوير عمله.	
- استخراج العناصر: - ما المطلوب منّا كتابته؟	- فقرة نذكر فيها الفوائد التي صار الفلاّح يجنيها من إنشائه للحظيرة. فوائد الحظيرة
- كيف طوّر الفلاح عمله؟	- أنشأ حظيرة عصرية.
ماذا استفاد من هذه الحظيرة العصرية؟	- زيادة الإنتاج - سرعة الإنتاج - قلّة الجهد المبذول

بعد استنتاج عناصر الموضوع الموضحة في البطاقة داخل أطر،يشرع التلاميذ في التحرير، وهنا نتساءل عن الزمن المتبقى من حصة مدّتها ثلاثون دقيقة ليعبر التلميذ عن الموضوع، فإذا افترضنا أنّ استخلاص العناصر يتم في مدّة لا تتجاوز الخمس عشرة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

دقيقة(15د)ــ وهو أمر مستبعدــ فهل مدّة الربع ساعة المتبقيّة كافية لينجز التلميذ المهمّة المطلوبة؟ أم أنّ تحرير الموضوع يتم خارج المدرسة؟

لقد أوضح لنا بعض المعلّمين بأنّهم يساعدون التلاميذ على استخلاص عناصر الموضوع أو يكتبونها على السّبورة مباشرة دونما مناقشة حتى يفسحوا لهم مجال تحرير إنشاءاتهم،في حين أكّد أغلبهم أن المدّة الزمنية المخصّصة للتعبير الكتابي غير كافية،ولذلك فهم يخصّصون الحصّة برمّتها لاستنتاج العناصر ويكلّفون التلاميذ بالتحرير في منازلهم،ومهما تكن الطريقة المتّبعة ، فإنّ التلاميذ ــ وفي كلتا الحالتين ــ يكتبون بعيدا عن المعلّم ودون مساعدته؛نتيجة اعتقاد هذا الأخير بأن مهمّته تنتهي بكتابته عناصر الموضوع على السبورة،متجاهلا أنّ التعليمة قد تكون واضحة ووجيهة في كثير من الأحيان،ولكن تلاميذه قد يستغرقون وقتا طويلا في مناقشتها،وقد تعترضهم صعوبات أثناء محاولة الاستجابة لها،وهي صعوبات لاتعود في الواقع إلى المهمّة المطلوبة نفسها،بل إلى الطريقة التي يفهمها بها التلاميذ وإلى كيفية التعامل معها.

تحظى المساعدة التي يقدّمها المعلّم للتلاميذ أثناء تحريرهم لمواضيعهم الإنشائية بالأهمية البالغة؛فهي تلعب دورا فاعلا في دفعهم إلى الكتابة وفي تذليل صعوباتها،وهي تتخذ أشكالا مختلفة لعلّ أهمّها تحرير موضوع نموذجي يبيّن فيه المعلّم لتلاميذه كيفية بناء نص،إلاّ أنّ المعاينة الميدانية قد أكدّت قلة حدوث هذا الأمر؛إذ نادرا ما نجد معلّما يوضّح للتلاميذ أثناء إعدادهم لمرحلة الكتابة–وبشكل ملموس– كيفية بنائهم لنصوصهم الكتابية وبالتالي إنجاز المهمّة المطلوبة منهم ،فمعالجة مسألة البحث عن الأفكار على السبورة وكذا تحليل المحاولة الكتابية الأولى التي يميّزها الشطب والتردّد والإضافة وتذليل صعوباتها تمثّل في الواقع عرضا أو مشهدا عن موضوع في طريق الإنجاز،وهو ما يستفيد منه التلاميذ أيّما استفادة.

هذا،وقد أكّدت الطرائق الحديثة على ضرورة مرافقة المعلّم لتلاميذه أثناء التحرير بغية مساعدتهم على تجاوز عقباته والأخذ بيدهم ،كما أوضحت مشروعية لجوئه إلى الكتابة لهم إن اقتضى الأمر ذلك،كأن يكتب مقدمة الموضوع للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في بداية التحرير، إذ تمثّل المقدمة في الواقع أصعب ما يمكن أن يتخيله التلميذ أو يبتكره « تقع الكثير من الأمور

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في مستهل الكتابة...ويظهر أثر تدخلات المعلّم في الأوقات الحرجة،عندما يتعثّر التلميذ أو يتردد،ممّا يؤكّد أهمية الكتابة المشتركة (l'écriture à deux mains)،التي لا يكتفي فيها المعلّم بالنصائح،بل يمارس الكتابة (met la main à la pâte)،وقد يخلف التلميذ أحيانا ليكتب بنفسه مقطعا أو فقرة...فالمهم أن لا يختفي الكاتب[التلميذ] وراء من يملي[المعلّم]، ولكن عليه أن يستعين به، حتى يقع التناوب تدريجيا»[1]

إنّ ما يمكن استخلاصه من تحليل طريقة تعليم التعبير الكتابي في مدارسنا أنّها طريقة ترتكز على التلميذ؛إذ تتم العمليات الفكرية والمعرفية الأساسية لبناء النصوص في غياب المعلّم، أي بدون تدخّل منه،وهكذا تكون التعلّمات الخاصة بالكتابة معروفة لدى التلميذ،فهو يكتشفها دوما بمفرده،وهو يرى نتيجة الكتابة لا أعمال الكاتب[2]،ومرد ذلك كلّه إلى عدم مساعدة المعلّم للتلاميذ أثناء الكتابة،فقد يتكهن بالصعوبات التي تعترضهم ولكنه غير قادر على تقديم العون المناسب لهم،وبذلك يمكن القول إنّ كلا من المعلم والتلميذ يجد نفسه «معزولا عن الآخر خلال كلّ مراحل إنجاز النص المكتوب؛فالمعلّم عاجز عن تقديم توضيح يتعلّق بكيفية بناء نص مكتوب وكيفية جعل التلميذ في وضعية تعلّمية،والتلميذ بدوره لا يعرف كيف يكشف للمعلّم عن الصعوبات التي تعترضه »[3].

6ـ 3ـ 2ـ2 حصّة التصحيح

يفترض من التصحيح أن يكون عامل تقييم وتقويم في الوقت نفسه؛فهو عامل تقييم لأنّ المعلّم يقف من خلاله على مدى تحقّق الأهداف المسطّرة في المنهاج،وهو عامل تقويم لأنّه يتم

(1) Jean –Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON , Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement «scolaire »,in *Dossier*, Centre national de recherche pédagogique, Bilalec S .A, Nancy, p.5 .

(2) انظر،

Jacques DAURY, René DREY, *Apprendre à rédiger*, Edité par le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Charente-Maritime, 1990, p .18.

(3) المرجع نفسه،ص.20.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بهدف ترقية حالة من التّصور والتفكير لرفع مستوى الأداء،إلاّ أنّه قد ارتبط في مناهجنا بتصحيح أخطاء المتعلّم والوقوف عندها،فقد جاء في المنهاج : «يطّلع التلاميذ في هذه الحصّة على أخطائهم المشتركة..»[1] ،وهي العبارة الوحيدة التي وردت فيه بشأن التصحيح،فلا تحديد فيه لطريقته ولا للخطوات الواجب اتّباعها،ممّا يدلّ على عدم وضوح الأهداف المتوخاة منه ، وبذلك تركت الحرية الكاملة للمعلّم في اختيار الطريقة التي ينتهجها لتصحيح أخطاء التلاميذ، و بعد الزيارة الميدانية والاستقصائية في المدارس تبيّن لنا أنّ المعلّمين يتّبعون إحدى الطريقتين الآتيتين في تصحيح إنشاءات تلاميذهم:

- استخراج بعض الأخطاء الواردة فيها دون الإشارة إلى أصحابها،وتصحيحها على السبورة مع التعليل.
- اختيار موضوع من إنشاءات التلاميذ وكتابته على السبورة بهدف تصحيح ما ورد فيه من أخطاء.

وبهذا يظهر مرّة أخرى بأنّ تصحيح نصوص التلاميذ يقتصر على الأخطاء اللغوية، كما تتضح نظرة المعلّم السلبية للخطأ الذي يشكل عامل استقطاب له في كل أعمال التلميذ، فيركّز ،وبشكل مكثف ،على أخطائه في مقابل إهمال تام لإنجازاته الإيجابية. وبذلك يصبح الخطأ أداة إقصائية لامعنى فيها للإنصاف.

هذا،وقد بيّنت لنا اللقاءات المختلفة مع المعلّمين أثناء هذه الزيارات أيضا،أنّ الكثير منهم يعتبر تصحيح التعبير الكتابي مسلكا إجباريا عليهم اتّخاذه مكرهين،كما تبيّن لنا بأنّ عملية التصحيح تمثّل مع القلم الأحمر الذي اقترن بها سلطة رمزية للمعلم تجسّد غالبا تصوّره لعملية التعلّم ؛ سيّئ،ضعيف،مقبول،جيّد،هي تعليقات يدوّنها المعلّم في هامش وثيقة التلميذ أو في متنها أحيانا ، وهي تعليقات تشكّل ظاهرة ينبغي دراستها لما تتضمّنه من كلمات مشحونة ومفـــعمة أحيـــانا

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*..،ص.96.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بمعاني تجعل التلميذ سعيدا أو تعيسا،كما أنّها قد تمثّل عاملا من عوامل تحوّله عن الكتابة،فقد تحدّد علاقته المستقبليّة بالمكتوب.

ولا ينطبق هذا الوصف على كلّ المدارس،ولكن تصفّح أوراق التلاميذ يؤكّد أنّ هذا النوع من الأساليب لا يزال مستمرّا.

يبني المعلّم ملاحظاته وتعليقاته أثناء تصحيح التعبير الكتابي على أساس أخطاء إملائية أو نحوية أو صرفية قد تكون غير مقصودة أحيانا،كما قد يؤسّسها على منطلقات جمالية نابعة من ذوقه وخياراته الخاصّة؛أمّا الأخطاء، فينبغي أن ينظر إليها من وجهة مغايرة،تجعل من الخطأ ذاته استراتيجية للتعليم والتعلّم؛ فهو استراتيجية للتعليم لأنّ الوضعيات التي يعدّها المعلّم يمكن أن تنظّم في ضوء المسار الذي يقطعه التلميذ لاكتساب المعرفة أو بنائها،وهو استراتيجية للتعلّم لأنّ الخطأ ظاهرة طبيعية وإيجابية تترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة.

إنّ الخطـــأ أداة يمكن الكـــشف من خلالها عن معارف التلميذ التي تكـــون في طور البناء، فهو« الشاهد على المسارات الفكرية العاملة؛وهو المؤشر على ما يواجه فكر التلميذ من أجل حل مشكلة»[1]وهو شيء مشروع ومسلك إجباري لا مفرّ منه في مرحلة أولى؛فكلّ خطأ يمكن أن يصير صوابا غدا،وكلّ خطأ يمكن أن يكون وراءه إبداع،وإذا كان محو آثار الخطأ يؤدّي بالتأكيد إلى منتوج ذي نوعيّة،فإنّه لا يعكس المسار الذهني للتلميذ ولا يكشف عن معرفته التي تكون في طور البناء.

وتعبّر الأخطاء اللّغوية التي يقتفي المعلّم أثرها عن استراتيجيات التلميذ في استعمال اللغة، فهي « تمثّل حينا توسّعا في تطبيق قاعدة معيّنة،وتمثّل حينا آخر السعي إلى تطبيق اختيار أسلوبي وعناية بالتعبير، وتمثّل حينا ثالثا حالة من حالات التداخل ......ولكنّـــها تبقى في جميع

---

(1) Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Collection Pratiques et Enjeux pédagogiques, ESF, Paris, 7e éd, 2006, p. 23.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الأحوال دالة على نشاط عقلي وجهد مكثّف محمود، ولا تكون بالضرورة دالّة على خمول عقلي وجهد معرفي يحرجان صاحبهما....» [(1)].

إنّ الخطأ لحظة هامة في مسار البناء المعرفي بل هو لحظة انطلاقه، ولذلك على المعلّم أن يسعى إلى الكشف عنه والبحث عن مصادره، متعاطيا معه بايجابية باعتباره مؤشرا على وجود صعوبات وعوائق تحول دون الاكتساب السليم للمعارف ،معترفا، في الوقت نفسه، بحق التلميذ في التعلم بالخطأ ،محفّزا إيّاه على الاعتراف به والعمل على تصحيحه والاستفادة منه، وبهذا ينعكس الأثر الايجابي لنظرة المعلّم للخطأ على سلوك التلميذ ،فيتخلص من عقدته التي ظلّــت تطارده طويلا ويصبح شجاعا في طرح أفكاره أمام زملائه ومنطلقا في عرض إبداعاته، ومتقبلا لخطئه درجة تقبله لصوابه،خصوصا إذا ما تم إقناعه بحقه في ارتكابه، وبقيمة البحث عن أسبابه، وطرائق علاجه وتصحيحه.

هذا عن تعليقات المعلّمين الخاصّة بالأخطاء،وأمّا تلك المبنية على أسس جمالية ذاتية، فمردّها إلى اللّغة المرجعية للمعلّم،فإذا كانت اللغة العربية هي لغة التدريس الوحيدة فإنّها تختلف من فئة من التلاميذ إلى أخرى ومن قسم إلى آخر،لذلك وجب على المعلّم تكييف لغته حسب مستوى التلاميذ،فهو يمتلك لغة مرجعية خاصّة به، يقارن بها لغة التلاميذ بشكل شعوري أو لاشعوري،وعندما يقيّم لغتهم الكتابية ، فإنّه يقيّم الفوارق الموجودة بين لغة التلميذ ولغته المرجعية التي تنهل من النماذج الأدبية،وبالتالي فإنّ الحكم عليها يتأسس على منطلقات جماليّة وذاتيّة، ولذلك نجد على وثيقة التلميذ تعليقات مثل: " لم تكتب جملة جميلة "، " أعد صياغة الفكرة في جملة جميلة " ...ومن هنا فإنّ مشروع المعلّم الهادف إلى كتابة نصوص جميلة يجعله يقترح على التلميذ مواضيع تعكس أجناسا أدبية ،كالقصّة..وقد يطلب منه أيضا أن يسرد حدثا عاشه أو حادثة كان فاعــلا فيها،أو مغامرة،أو ذكريات عطلة... ، ولن تكون نصوص التلميذ المنتجـــة ذات أهميّة بالنسبة للمعلّم إلاّ إذا كتــبت على شاكلة ما يكتبـــه الأدباء، ومن يستطيـــع

(1) ميلود أحبدو ، *سبل تطوير المناهج التعليمية،نموذج تدريس الإنشاء*، دار الأمان للنشر والتوزيع ، الرباط ، المغرب، ط.1،1993،ص.299.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أن يكتب مثلهم؟[1]

يقتضي تصحيح إنتاجات التلاميذ من المعلّم ،البحث فيها عن أفكار وآراء قد تختلف مع أفكاره،كما يتطلّب منه ملاحظة الخيارات المختلفة التي يطرحها التلميذ دون المجازفة بإقصائها،فعندما يحلّل مختلف هذه الخيارات يكون مسعاه مفتوحا غير محدود ويكون بنّاءً في الوقت نفسه.

وينضاف إلى عيوب الطريقة المتّبعة في تصحيح التعبير الكتابي بمدارسنا،عيب آخر يتعلّق بنوعيّة النماذج الكتابية المقدّمة أثناء حصّة التّصحيح،فنتيجة البحث عن الكتابات التي تتضمّن أخطاء لعرضها على السّبورة وتصحيحها،تغيّب النماذج الجميلة،لأنّ المعلّم لا ينتقيها للتعليق عليها،بل يكتفي بتلك التي تتضمّن الأخطاء،متجاهلا بأنّه عليه أيضا إبراز الأشياء الجميلة ومظاهر الإبداع فيها إن وجدت،لأنّ الاكتفاء بتصحيح الأخطاء يحرم التلاميذ من الاطّلاع على النماذج التي يمكنهم الاقتداء بها،كما أنّه يتنافى مع الوظيفة الأولى للنصوص ألا وهي أن تكون للقراءة ،لهذا ينبغي أن لا يكون التصحيح أداة لتعيين المخطئين من التلاميذ فحسب،بل أن يطلب من المجيدين قراءة نصوصهم : أن يشرحوا،وأن يبرّروا اختياراتهم...، فانطلاقا من التفاعل ومن البرهنة والحجاج،يمكن لعملية التصحيح أن تصير أداة للتعلّم عن طريق المحاكاة،لأنّ الثراء الثقافي والاجتماعي الذي يكون عادة وراء القدرة على الكتابة أو عدمها، لا ينبع من المحيط الأسري فحسب،بل إن المدرسة تلعب دورا بارزا وهاما في جعل القسم مكانا لتبادل الأفكار وتفاعلها،يأخذ فيه كلّ تلميذ نصيبه من هذه الثقافة.

إنّ المنتظر من التصحيح أن يكون تكوينيا(Formatif)،وهو يفترض في بعض الحالات عملية دعم ومعالجة،كما أنّ أخطاء التلاميذ في كثير من الأحيان هي أخطاء متوقّعة،وبالتالي يمكن تفاديها أو محو أثرها،فقد أكّدت لنا معاينة وثائق التلاميذ المصحّحة،أنّ تصحيحها يتعلّق بالإشارة إلى إحدى الظواهر الآتية:

---

(1) انظر، . Jacques DAURY, René DREY, *Apprendre à rédiger*, p. 18,19 ,21

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- أخطاء ناجمة عن عدم مراجعة التلميذ لما كتب(نسيان كلمة أو حرف).
- أخطاء متعلّقة بطريقة تنظيم الورقة وعدم احترام معايير العرض ومقروئيّة الخط.
- أخطاء مرتبطة بالفهم(القدرة على التعبيرعن إدراك مفهوم معيّن بشكل ضمني وطريقة واعية...).
- أخطاء لغويّة يمكن إحصاؤها ومراجعتها إذا كان التلميذ يمتلك الأدوات التي تمكّنه من التصحيح ،ولكن مع نقص بعض القدرات لدى التلاميذ في كثير من الأحيان،فإن الإشارة إلى هذه الأخطاء و بالتالي تصحيحهم لها ،يبقى في غير متناولهم ، فتكون هذه العمليّة برمّتها غير مجدية.

من هنا تتضح أهميّة إدراج عمليّة تصحيح كتابات التلاميذ ضمن مسار التعلّمات حتّى يكون لها معنى وبالتالي أثر في تعابيرهم.

هذا ولن نبرح موضع الحديث عن طريقة تصحيح التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية قبل الحديث عن مسألة هامّة مرتبطة بها وهي العلامة التي تصحب التعليقات التي يدوّنها المعلّم على أوراق التلاميذ،فكثيرا مالا يفهم التلميذ ولا وليّ أمره الطريقة التي قدّرت على أساسها،فماذا يقول تلميذ قيّم إنتاجه الكتابي بعلامة10/6؟

لاشكّ أنّه يدرك أنّ له بعض نقاط قوّة وبالطبع نقاط ضعف،لكن ماهي؟

ثمّ ماهي الأشياء الإيجابية في نصّه التي خوّلت له الحصول على 10/6 بدل 10/3مثلا؟

وهكذا لايرى التلميذ في العلامة الممنوحة له قوّته وضعفه الإنشائيين اللّذين يمكن أن يقوداه إلى التقليل من أخطائه وتحسين أدائه الكتابي في إنتاج قادم.

وصفوة القول،إنّ تصحيح التعبير الكتابي لن يكون فاعلا إلاّ إذا كانت له ترسّبات في أكبر عدد من التلاميذ أو على القسم كلّه،وإنّ هذه الطريقة المتبعة في التصحيح غير كفيلة بدفع التلاميذ نحو الأحسن،فما ينبغي الإلحاح عليه هو ضرورة التحول من مفهوم التصحيح إلى مفهوم شامل للتقييم،يتم بموجبه تقييم مدى نمو قدرات التلاميذ الإنشائية وبلوغهم فيها درجة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إتقان ملائمة لمستواهم الدراسي،ولن يتأتّى ذلك إلاّ بالتحام عملية التصحيح بالأهداف المتوخّاة من التعبير ،فعندما يدرك المعلّم والتلميذ بأنّ ما يتحقّق إنّما يتحقّق بمقدار،وبأنّ ما يرجى حصوله هو مستوى معيّن من الإتقان الذي يلائم التلاميذ،يصبح التصحيح وسيلة لتشخيص مستوى النموّ الحاصل بالمقارنة مع مستوى الوصول،فيأتي التقييم « كاشفا عن الاستفادة المتحقّقة والخطوات المتبقيّة ،ليكون نبراسا هاديا يسترشد به المتعلّم والمدرّس في السير نحو المراد ،وتصبح الأخطاء اللّغوية معبّرة عن استراتيجيات المتعلّم في استعمال اللّغة ....لأنّها مسلك من مسالك التعلّم...» [1].

التصحيح إذن هو وسيلة مساعدة على التعلّم، ووسيلة لقياس تطوّر كفاءات التلاميذ وتقديرها، ولذلك وجب إعادة النظر في طريقته التقليديّة بجعله ينصّب على الخلل الوارد في المكوّنات النّصيّة لإنتاجات التلاميذ واستهداف كفاءة الكتابة؛أي معرفة كيفية بناء مقدّمة،وكيفية تركيب وصف أو سرد..أي كيفية بناء نص منسجم ومتماسك.

6ـ3 ـ3 طريقة صياغة المطلوب في موضوعات التعبير الكتابي

لا تولد الكتابة من العدم،ولا تكفي إرادة المعلّم واهتمامه لينتج التلميذ نصّا مكتوبا ثريّا،فلكي تتم الكتابة في جوّ من المتعة والثقة،يجب أن تكون الوضعية المقترحة للكتابة دقيقة،تحدّد العمل المنتظر من التلميذ بوضوح كي يشعر بالطمأنينة والشّجاعة التي تمكّنه من التعبير التّام قدر المستطاع عن خياله،فكثيرا ما يشعر التلاميذ بالاضطراب عندما يكلّفهم المعلّم بالكتابة في موضوع معيّن،وكثيرا ما يلجأ بعضهم إلى التّشويش أو إلى طرح أسئلة تنم عن عدم فهمهم لما هو مطلوب منهم،كما قد يلجأ البعض الآخر في صمت إلى ملء بياض الصفحة بخَط أيّ شيء عليها،لأنّه لم يفهم ما يجب عليه القيام به،ولعلّ مرّد ذلك كلّه إلى عدم وضوح التعليمة التي تمثّل أساس النشاط التعليمي في القســم وقاعدته،إذ « تقود التعليمة المبهمة التلميذ إلى فهم

---

(1) ميلود أحبدو ، *سبل تطوير المناهج التعليمية*...ص.299،300.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خاطئ ومن ثمّة إلى القيام بعمل غير سليم أو إلى إجابة خاطئة» [1].

وإذا كان وضوح التعليمة أمرا مهمّا،فإنّ تنوّعها أيضا ضروري؛إذ ينبغي أن تقترح على التلاميذ أنواعا كثيرة منها قصد تدريبهم عليها وتمكينهم من اختلافها ،إعدادا لهم لمواصلة مسارهم الدراسي،إذ إنّهم سيواجهون حتما في مراحل دراسية أخرى أنواعا أخرى من التعليمات غير تلك التي تعوّدوا عليها،فإذا عوّدنا التلاميذ على نوع واحد منها فقط ، فإنّ ذلك «....سيجعلهم يضطربون لهذا التجديد ولجهلهم به،لذلك فإنّ تنوّع التعليمات ينبغي أن يكون جزءا لا يتجزّأ من التعلّمات» [2].

إنّ القراءة الواعية لطريقة صياغة موضوعات التعبير الكتابي في السنة السادسة من التعليم الأساسي،تؤكّد أنّ المطلوب فيها قد صيغ وفق نمط واحد،هو:اكتب فقرة،حرّر فقرة،تحدّث في بضعة أسطر،اشرح في فقرة قصيرة،لخّص في بضعة أسطر.ويأتي هذا المطلوب بعد طرح موجز بسيط لموضوع التعبير،حيث يخاطب التلميذ بأسلوب مباشر دونما التمهيد لجعله في وضعية يفهم من خلالها أهميّة العمل الذي سيقوم به ووظيفته،تحفيزا له على الكتابة،ومثال ذلك:

- أعجبت ببرنامج إذاعي أو تلفزي،تحدّث عنه في بضعة أسطر.[3]
- لكلّ إنسان هواية يفضّلها ويمارسها في أوقات فراغه،تحدّث عن الهواية التي تفضّلها وتمارسها في أوقات فراغك.[4]

---

(1) Sandrine NOGUERA, *La consigne scolaire, l'entendre, la comprendre, y répondre*, Mémoire professionnel, Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'académie d'Aix-Marseille, Site d'Aix Provence,France,2005-2006,p. 23.

(2)المرجع نفسه،ص:24.

(3) وزارة التربية الوطنية، *كتاب القواعد وتمارين اللّغة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*، المعهد التربوي الوطني، 1990ــ 1991، ص.25.

(4) المرجع نفسه،ص.33.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

♦ قرأت الجزء الأول من قصّة "حي بن يقظان" المتكوّنة من أربعة نصوص.لخّص هذه النصوص في بضعة أسطر.[1]

والمؤكّد أنّ التلميذ أمام هذا النوع من الطرح، سيتساءل عن جدوى العمل الذي يقوم به، فهو يكتب دوما لمرسل إليه واحد، وهو المعلّم؛ إنّ« الوضعية التواصلية في الكتابة،هي الأخرى شديدة الإبهام والاصطناع والتعقيد،فالأمر يتعلّق بالكتابة للأستاذ أو عدم الكتابة له،أو الكتابة إلى شخص آخر...من أجل إخباره أو تسليته،مع العلم أنّها موجّهة إلى الأستاذ وأنّه هو من سيقيّم المنتج.[2]

كما يلاحظ أيضا،غياب كلمة "نص" في صياغة مطلوب كلّ موضوع من الموضوعات المقرّرة لتستعمل محلّها كلمة "فقرة" أو ما يدلّ على معناها كـــ :"..حرّر الأفكار في بضعة أسطر" [3]، أو "اكتب موضوعا مختصرا"[4].وقد تضاف لكلمة "فقرة" الصفة "قصيرة"، كما في:"اكتب في فقرة قصيرة"[5].

وينمّ استعمال هذه الكلمات عن حكم مسبق على ملكة التلاميذ، يتمثّل في عدم قدرتهم على بناء نص طويل.

إنّ الكتابة الفعلية تتطلّب جعل التلميذ في وضعية تواصل دالّة، تشعره بأهميّة ما يكتب، وبأنّ إنتاجه سيقرأ، ومن ثمّة تحفّزه على إخراجه في شكل نصّ منسجم متماسك قادر على تبليغ رسالته.

---

(1) المرجع نفسه،ص.34.

(2) Christine BARRE –DE MINIAC , *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 1996 , p . 55.

(3) وزارة التربية الوطنية، *كتاب القواعد وتمارين اللغة*..،ص.49.

(4) المرجع نفسه، ص.69.

(5)المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

6ـ3 ــ4 قراءة في موضوعات التعبير الكتابي المقرّرة

يبلغ عدد الموضوعات المقترحة في منهاج السنة السادسة من التعليم الأساسي خمسة وثلاثين موضوعا(35)، سبعة منها للاختيار(7)؛ أي أنّ عدد الموضوعات التي يطالب التلميذ بالكتابة فيها فعليّا هو ثمانية وعشرون(28) موضوعا.

يرتبط مضمون هذه الموضوعات ارتباطا وثيقا بنصوص القراءة؛ فقد بني المنهاج وفق نظام المحور أو الوحدات كما ذكرنا[1]،أي أنّ كل وحدة تتعلّق بمجال مفهومي معيّن يتمّ تناوله في كلّ الأنشطة ،ومن ثمّة فإنّ نشاط التعبير الكتابي يستلهم مادته من نصوص القراءة ،التي تمثّل سندا قويّا له، فالمعاني والمفردات والأفكار التي تروّجها هذه النصوص هي بمثابة روافد تصبّ كلّها في نهر واحد هو التعبير.وإذا كان الربط بين التعبير الكتابي ونص القراءة أمرا له مسوّغ على المستوى البيداغوجي لما يقدّمه هذا النص من موارد لغوية يستنير بها التلميذ أثناء الكتابة،فإنّ موضوع التعبير لايجب أن يكون مرآة عاكسة لنص القراءة أو صورة مطابقة له على النحو الملاحظ في معظم الموضوعات المقترحة التي هي إمّا توسيع للفكرة التي يطرحها أو تكملة له أو تلخيص.. بل ينبغي أن يدور في فلك المحور الذي ينتمي إليه موضوع النّص،كأن يقترح على التلميذ في محور "وسائل الإعلام والاتّصال" الكتابة في موضوع الهاتف النّقال أو الحاسوب،وإن كان نص القراءة يتناول موضوع التلفاز،لأن جعل موضوع التعبير الكتابي مطابقا لموضوع نص القراءة قد يشعر التلميذ بالملل وأنّه لم يبق له شئ يقوله،وقد لا يكلّف نفسه أي جهد أو عناء،بل يرجع إلى نص القراءة فيتمثّل أفكاره وصوره ويكتب انطلاقا ممّا علق بذهنه من هذا النص،وقد يقتبس أفكاره وتراكيبه كما وردت فيه ويكتفي بنسخها لملء بياض الورقة.من هنا يمكــننا القول إن هذا النوع من الموضوعات لايتيح الفرصة للتلميذ كـــي

(1)انظر، ص.43 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يعبّر عمّا يجيش بخاطره من تصوّرات حول الموضوع المطروح، بل يظل مقيّدا بما جاء في النص،لا يستطيع توظيف خبراته وتجاربه ومعلوماته خوفا من تجاوز حدوده ،وبالتالي تجاوز المطلوب.

ولعلّ أبرز ما يلفت الانتباه عند قراءة هذه الموضوعات ،هو أنّ معدّيها قد تركوا–ولأوّل مرّة– الحريّة للمعلّم في اختيار بعض الموضوعات،وقد كان ذلك في ست (6) وحدات من الوحدات المقرّرة[1]،وهو الأمر الذي قد يعود بالفائدة على التلميذ وقد تكون نتائجه إيجابية،إن أحسن المعلّم استغلاله،كما يلاحظ اتسام بعض الموضوعات المقترحة–وإن كانت قليلة لاتتجاوز الأربعة – بكونها وضعيات ذات دلالة تتسم بالتّنوّع في الطرح،وهو ما نجده في موضوعات من مثل: "تصوّر نفسك شرطيّا ،دركيّا،كلّفت بإعداد تقرير حادث شاهدته.اكتب هذا التقرير"[2].

"كلّفت بإجراء حديث مع أحد المجاهدين حول ذكرى من ذكريات الثّورة المسلّحة، اكتب الحوار الذي جرى بينكما"[3].

إلاّ أنّ كتابة تقرير أو حديث صحفي.. ليس بالأمر الهيّن، فهو يفترض أن يكون التلميذ قد تمرّس على كتابة هذا النوع من الأجناس الأدبية أثناء السنة الدراسية وقد تزوّد بتقنياتها، وهو الأمر الغائب في المنهاج والكتاب على حدّ سواء، فكيف يمكن إذن أن نطالب التلميذ بإنجاز عمل لم نزوّده بآلياته؟

ويصدق هذا أيضا على أربعة موضوعات أخرى، يطلب فيها من التلميذ أن يلخّص قصّة قدّمت

---

(1)هي الوحدات،9،،11،14،17،24،26.

(2)انظر، وزارة التربية الوطنية، *اللغة العربية للسنة السادسة أساسي*، ص.63.

(3)المرجع نفسه،ص.91.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

له في أربعة أجزاء أحيانا[1] دون أن يكون قد تعلّم تقنية التلخيص .

إنّ التلخيص نشاط أساسي، فهو يهمّ في الوقت نفسه بيداغوجيا القراءة،مادام الأمر يتعلّق بضبط العناصر الرئيسيّة للقصّة، وبيداغوجيا الكتابة لما يتطلّبه من إعادة تركيب عناصر القصّة بطريقة جديدة ومتميّزة باختصارها،إلاّ أنّ صياغة تلخيص تتطلّب تعلّم تقنيته أوّلا،ذلك أنّ المعلّم الذي يكلّف تلاميذه بتلخيص بعض مقروءا تهم دون أن يدرّبهم على تقنيات التلخيص ، يمكن أن يحصل على ماهو أدهى وأمرّ،وهو ما أكّدته شهادة الكثير من المعلّمين،إذ بيّنوا أنّ التلاميذ يعيدون تركيب نص طويل تقتطف جمله من نصوص القراءة،معتقدين أنّهم قاموا بتلخيصها،وهو ما أثبتته أيضا بعض الدراسات الميدانية التي خلصت إلى التزام تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي ــأثناء التلخيص ــ بلغة القصّة المقترحة إلى أبعد الحدود،كما أكّدت أنّ تلخيصاتهم تتسم بالاضطراب في ضبط مفاهيم النصوص وفي إحداث التوازن بين أجزائها في التلخيص[2]،وهو ما يؤكّد افتقارهم لأيّة استراتيجية في تلخيص النصوص،بل وعدم معرفة شيء عن هذه التقنية.[3]

إنّ القاعدة الأساسية التي تقوم عليها تقنية تلخيص قصّة،هي القدرة على التمييز بينها وبين السرد،أي تمييز الوقائع و الأحداث من الصوت الذي يرويها،فالمعلّم مطالب أوّلا وقبل كلّ شيء بأن يجعل هذا التمييز ممكنا لدى تلاميذه،عندها يمكنهم حكاية القصّة المرويّة من لدن الآخر بصوتهم الخاص وباختصار ؛أي أنّهم يكتشفون المعطيات السرديّة التي تمكّن من التعريف بالأحداث الرئيسيّة بوضوح ،ويدركون بأنّ السارد لا يتدخّل في أثناء التلخيص، بل يترك القصّة

---

(1) وزارة التربية الوطنية، *كتاب القواعد وتمارين اللّغة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*، ص.29.

(2) وذلك إن طلب منهم تلخيص نصوص متسلسلة لقصة واحدة كما هو الحال في قصّة"علي بابا واللصوص الأربعون"

(3) انظر،

أحمد سعيد مغزي ، *مقروئية تلميذ الطور الثاني للمدرسة الجزائرية وتأثيرها في فعله اللّغوي*، مذكّرة ماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر، 2001 ــ 2002،ص.243.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كما لو أنّها تحكي نفسها بنفسها،ويتمّ ذلك بتدريبهم على بعض التّمارين التّحويليّة بجعلهم يقرأون قصصا يكون السارد فيها دائم الحضور ،ثمّ لفت انتباههم إلى الخصائص السرديّة للحكاية، ودعوتهم إلى تلخيصها وفق الاستراتيجيّة المتّبعة في قواعد التلخيص ،وبذلك يتعلّمون–وانطلاقا من هذه الأنشطة– كيفية التّغلب على الصعوبة الخاصّة بإيجاد صوتهم الخاص مع ضرورة مساعدتهم على الإمساك بما هو أساسي في القصّة.

ومن ضمن ما يقترح على التلميذ من موضوعات في التعبير الكتابي أيضا، ثلاثة موضوعات ترتكز على السند البصري،إذ يطلب منه فيها استنطاق مشاهد يحرّر من خلالها فقرة أو يبني قصّة،تتعلّق الأولى منها بحادث غرق،وتجسّد الثانية حادث مرور،بينما تبرز الثالثة أحداث قصّة،وقد جاء ذلك في الملفات:2،4،19 على الترتيب.وممّا يلاحظ على هذه المشاهد عدم الوضوح في تجسيد الأحداث؛فقد عرضت في لوحات صغيرة باللّونين الأبيض والأسود ، بالإضافة إلى قلّة الأحداث فيها وعدم تنوّعها،فقد يعبّر التلميذ عنها في ثلاث أو أربع جمل،ممّا يجعلنا نستخلص بأنّها مشاهد بسيطة لا تناسب مستوى تلميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي.

هذا، ويقتصر التعبير الكتابي أحيانا على جمع آيات وأحاديث نبويّة شريفة،وهو ما نجده في الوحدتين السابعة والعشرين(27)،والثامنة والعشرين (28) على الترتيب؛فقد جاء في الأولى منها :"قرأت نصوصا تتحدّث عن العمل وإتقانه.اجمع آيات قرآنية وأحاديث نبويّة ،تحثّ على العمل وإتقانه"[1].

وجاء في الثانية:"اقرأ قصيدة "بنات الرمال" للشاعر "أحمد شوقي"، ثمّ اشرح البيتين منها في فقرة قصيرة"[2].

وهنا نتساءل عن علاقة هذين الموضوعين بنشاط التعبير الكتابي؛إذ كيف يمكن أن يعتبر مجرّد

(1) وزارة التربية الوطنية، *اللغة العربية للسنة السادسة أساسي، كتاب المعلّم*، ص.293.

(2)المرجع نفسه،ص.299.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جمع لآيات وأحاديث تعبيرا كتابيا، وكيف يكون الأمر لو لم يفهم التلميذ قصيدة أحمد شوقي،ولم يوفّق في شرح البيتين؟ أنحكم عليه بالإخفاق في التعبير الكتابي؟

ومن الموضوعات التي تثير الانتباه أيضا، الموضوعات الحرّة، التي بلغ عددها ستة[1] (6)، والتي ورد المطلوب فيها بصيغة واحدة، هي:"اختر موضوعا تفضل (أو تريد) الكتابة فيه، ثمّ حرّره[2].

يفسح المعلّم المجال للتلاميذ في هذا النوع من الموضوعات كي «يختار كلّ واحد منهم موضوعا، يفضّل الكتابة فيه، وبعد اختيار الموضوعات يدعوهم إلى التّحرير، على أن يتناول كلّ تلميذ الموضوع الذي اختاره» [3].

وإذا كان هناك من الباحثين من ينوّه بشأن هذا النّوع من الموضوعات،على غرار حورية بشير،التي تقول: « والشيء الإيجابي في برنامج السنة السادسة هو الموضوعات الحرّة التي تترك فيها الحريّة للتلاميذ من أجل اختيار موضوع التعبير....» [4]، فإنّنا نعتبره أمرا سلبيا،قد يشكّل عائقا أمام المعلّم والتلميذ على حدّ سواء؛فإذا كان هنالك من التلاميذ من يتمتعون بخيال واسع يمكّنهم من الكتابة دون تعليمة محدّدة،فهم يكتبون أحيانا قصصا وخواطر...فإنّ هذا ليس هو حال كلّ التلاميذ،وهنا يبرز دور المعلّم ودور المدرسة في دفع كلّ التلاميذ إلى الكتابة وإقدارهم عليها من خلال ما يقترح عليهم.

---

(1) هي الوحدات:5،11،14،17،24،26.

(2) انظر الوحدات:7، 13، 20، 22 في الصفحات:103، 162، 277، 249 في المرجع نفسه.

(3)المرجع نفسه،ص.103.

(4)انظر، حوريّة بشير ، *المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائريّة، تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني، دراسة وصفية تحليلية طوليّة*، بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير ،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،2001–2002،ص.53.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تؤكّد المعاينة الميدانية أنّ التلاميذ –ومهما كان مستواهم– يبقون وقتا طويلا أمام أوراقهم، لا يخطّون عليها شيئا عندما يقترح عليهم كتابة ما يشاءون،وقد يشرعون في معالجة موضوع معيّن ثمّ سرعان ما يتركونه لينتقلوا إلى موضوع آخر،ويظلّوا يتأرجحون بين هذا وذاك ،وعندما يشعرون بمرور الوقت وبهاجس العلامة الإقصائية (الصفر)،فإنّهم يتناولون أوراقهم و يشرعون في تكديس جمل لا رابط بينها،حتّى يظهروا للمعلّم بأنّهم بذلوا جهدا.

إنّ الكتابة دون تعليمة تستدعي أوّلا إدراك كيفية بناء النص أو التّحكّم المسبق في الكتابة، وهو ما يفتقر إليه معظم التلاميذ كنتيجة لمسارهم التعليمي الذي لم يول العناية لذلك.

وتطرح الموضوعات الحرّة إشكالات أخرى عند التقييم، وهو ما قصدناه بقولنا إنّها تعيق المعلّم أيضا، إذ على أيّ أساس سيقيّم هذا الأخير إنتاجات تلاميذه؟كيف له أن يقدّر عمل كلّ واحد منهم بعلامة،إن لم يقيّده بأيّة تعليمة تتعلق بالإطار الموضوعاتي الذي يجب أن يكتب فيه أو الموارد اللّغوية التي ينبغي عليه توظيفها؟،انطلاقا من ماذا يمكن لهذا المعلّم أن يقرّر إن كان النص المنتج وجيها وملائما(Pertinent)؟

إضافة إلى هذا، فإنّه سيجد نفسه في مواجهة حادة مع موضوعيته كقارئ،مع ما يحبّ أو مالا يريده هو،فإذا اختار التلميذ الكتابة في موضوع لا يروق للمعلّم،كيف سيكون تقييمه له؟

لنتصوّر مثلا،أنّ هذا التلميذ كتب قصّة تتحدث عن العنف ،وهو ما يميل إليه الكثير من التلاميذ(الذكور منهم خاصّة)،نتيجة ما يشاهدونه من برامج تلفزيونيّة؛فإنّ القصّة يجب أن تكون مقبولة مادام المعلّم لم يقدّم أي تعليمة تحدّد الإطار الذي يجب على التلميذ أن يكتب في نطاقه،ولكن إن كان المعلّم لا يحبّ هذا النّوع من المواضيع ــ وهو الأرجح ــ فكيف سيقيّم إنتاج هذا التلميذ؟ هل سيكون موضوعيّا في تقييمه؟

إنّنا نخشى أن لا يكون لهذا المعلّم القدرة على تجاوز تحفّظاته.

إنّ الكتابة الحرّة تصّعب عمليّة التّقييم وتعيقها،لأنّ النّص المنتج فيها يتّسم بالذّاتية،وكلّما كان النّص خاصّا، نابعا من اختيار التلميذ،كلّما صعبت عمليّة تقييمه وكان لنتائجها انعكاس على

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نفسيّة التلميذ، فلنتصور أنّ هذا الأخير اختار كتابة رسالة لأمّه في عيد ميلادها،أو وصف حادثة وفاة قريب له أو حيوان طالما ربّاه وأحبّه،فالمؤكّد أنّه قد أمضى وقتا طويلا ليتمكّن من ضبط اختياره ومن إنجاز عمله وفق ما يستجيب لمشاعره ،ومن ثمّة فإنّه قد يشعر بأنّ النقد الموجّه لعمله هو نقد موجّه لشخصه هو، فمثلما يتقمص الفنان عمله ويمتثل به ، سيطرح التلميذ المعادلة الآتية:إنتاجي ضعيف=أنا ضعيف،وهو ما قد يثّبط عزيمته عن الكتابة،وما قد تكون له عواقب نفسية وبيداغوجية كثيرة.

تقتضي الكتابة دون تعليمة محدّدة التّحكّم في الكفاءة الخاصّة بآلية الكتابة،أو بعبارة أخرى التّحكّم المسبق في عملية الكتابة،وليس هذا هو الحال عند أغلب التلاميذ.

إنّ الموضوعات الحرّة تحصر عملية التقييم في جوانب لغويّة وشكلية،فلا يمكن أن تقيّم فيها إلاّ نوعيّة التراكيب المستعملة،والظواهر الإملائيّة الموظّفة،وطريقة توظيف علامات الوقف،وكيفية العرض والإخراج،وما هذه إلاّ ظواهر مستعرضة(Transversale) في مختلف الوضعيات الكتابية،ولعلّ ذلك سبب من الأسباب التي جعلت عمليّة تقييم كتابات تلاميذ المدرسة الأساسيّة تقتصر على تصحيح الأخطاء اللّغويّة دونما اهتمام بتحليل مسألة انسجام النص المنتج وتماسكه.

وفيما يخصّ أنماط النصوص المنتظر إنتاجها وفقا للموضوعات المقرّرة في السنة السادسة من التعليم الأساسي، فإنّها تتوزّع بين الحواري والوصفي والسردي مع غلبة كبيرة لهذا النمط الأخير،وإذا كان ذلك ينسجم مع ميولات التلاميذ ورغباتهم،إذ أكّدت الكثير من الأبحاث أنّ التلاميذ يميلون إلى الأدب القصصي الذي ألفوا الاتّصال به عبر القنوات التّواصليّة السمعية البصريّة،وإذا كانت النصوص السردية تمثّل أحداثا ومواقف إنسانية وأبعادا فنيّة غنية ومتنوّعة،فإنّ الكفاءة التّواصليّة للتلميذ لاتتحقّق بالسرد فحسب،بل بالإخبار والتفسير والحجاج...أيضا،ومن ثمّة كان اختيار النمط السردي على حساب أنماط أخرى.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يتبيّن من مجمل ما ذكرنا في هذا الفصل طبيعة المنهجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي،وهي منهجية لاشكّ أنّه سيكون لها أثر في مستوى التحصيل اللغوي لهؤلاء التلاميذ ،خاصة في نشاط التعبير الكتابي باعتباره يمثّل حصيلة الأنشطة اللغوية المختلفة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الثّاني: تعليم اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية الجديدة (2003)

1 ـــ الدواعي السياسية لإصلاح المنظومة التربوية.

2 ـــ الدّواعي العلميّة والبيداغوجية للإصلاح.

3 ـــ منهجيّة تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائية الجديدة (2003).

4 ـــ وصف منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

5 ـــ طريقة تنفيذ وحدة تعلّميّة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بعد تطبيق نظام المدرسة الأساسية مدّة تجاوزت العشرين سنة ،كثرت الأصوات المنبّهة والمحذّرة من ضعف أداء المنظومة التربوية ،وكذا الدراسات والأبحاث الكاشفة عن مواطن الضعف فيها،ممّا أدى إلى القيام بتقييم هيكلي أفرز تعليما يعاني من مجموعة نقائص ،الأمر الذي استدعى التّفكير في وضع إصلاح تربوي شامل؛ فعلى الرغم من التنمية الكميّة المحقّقة في مجال التربية والتعليم،حيث انتقلت نسبة التّمدرس من 43,5 % إلى 97% نتيجة تبنّي الجزائر لمجموعة من المبادئ كديمقراطية التعليم ومجّانيته...[1]، فإنّ المنظومة التربوية قد واجهت بعض الاختلالات والنقائص التي أثّرت على نوعيّة التعليم ومردوديته ممّا أدّى إلى التّفكير في إصلاح المنظومة التّربوية.

هذا،ولم تكن إرادة تحسين نوعيّة التّعليم وحدها الدافع وراء التّفكير في هذا الإصلاح،بل إنّ التّحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المسجلة على الصعيدين الوطني والعالمي كان لها الأثر البارز في ذلك؛فقد عرفت الجزائر تحوّلات عديدة تمثّلت في التعدّدية الديمقراطية والتّخلّي عن الاقتصاد الموجّه لصالح اقتصاد السوق،وكذا التّطور التكنولوجي وتكنولوجيات الإعلام والاتّصال،كل هذه العوامل جعلت إصلاح المنظومة التّربوية حتمية لابدّ منها.

وتحقيقا لذلك، نصّبت اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية في ماي من سنة 2000،وبناءً على قرار مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002،تمّ الانطلاق في الإصلاح استجابة لطموحات الأمّة ومسايرة للحركة الدؤوبة للعولمة،وذلك في ضوء مبادئ أساسية وغايات تتعلّق بــ :

1. تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري من خلال:
   - المبادئ المسجلّة في إعلان نوفمبر 1954 وفي الدّستور.
   - تنمية أبعاد الهويّة الوطنية (الإسلام،العروبة ،الأمازيغية)،وكذا الإفريقية والعالمية.

---

(1) انظر ص.11 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2. ضمان التّكوين على المواطنة،بـــ:

- تنمية الحس المدني والتسامح والتّحضير للحياة الاجتماعية ومعرفة الحقوق والواجبات وفهمها.
- تأمين معارف مفيدة تستجيب لحاجيات التلاميذ والمؤسسات التي تسيّر المجتمع.
- تنمية معرفة حقوق الإنسان والمرأة والطفل.
- ترقية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية.

3. اندماج المدرسة في حركة الرّقي العالمية بـــ:

- منح المتعلم ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية بإكسابه الكفاءات التي تسمح له بتوظيف المعارف العلمية في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية.
- تحضير المتعلم للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة معنية بتكنولوجيات الإعلام والاتّصال وذلك بإدراجها منذ السنوات الأولى للمسار التعليمي.
- التّحكم في اللّغات الأجنبية.

4. تأكيد مبدأ ديمقراطيّة التّعليم بضمان مبدأ تكافؤ الفرص.
5. تثمين الموارد البشرية وترقيتها بتكوين ملامح المتعلمين وفق معايير دوليّة،وذلك باعتماد طرائق تدريس ترتكز على مقاربات تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.

لقد جاء إصلاح المنظومة التربوية إذن لدواع سياسية وأخرى علمية بيداغوجية . (1)

1ـــ الدواعي السياسية لإصلاح المنظومة التربوية

ويقصد بهذه الدواعي الأسس التي نصّ عليها القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجديد الذي جاء ليعوّض أمرية أفريل 1976 نتيجة عدم قدرتها على مسايرة التحولات الاجتماعية

---

(1) انظر، وزارة التّربية الوطنية،*النشرة الرسمية للتربية الوطنية*،*القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرّخ في 23جانفي 2008*،عدد خاص،فيفري 2008، ص.9 ــ24.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

والاقتصادية والسياسية التي عرفتها البلاد.

1ــ1 القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجديد

يعدّ القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 ،المؤرّخ في 23 جانفي 2008،دستور الإصلاح التربوي والنّظام التعليمي الجديد،وقد جاء ليساير المستجدّات الاجتماعيّة والاقتصادية والسياسية والتربوية التي عرفتها بلادنا، ويضمّ مجموعة من المكوّنات و الآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التعليمي والتّربوي وتجديده قصد تكوين مؤسّسة تعليميّة مؤهّلة ومتفتّحة على المحيط الاجتماعي الاقتصادي وقادرة على مواكبة التّطورات المستجدة.وهو يتكّون من سبعة(7) أبواب؛يتعلّق الأوّل منها بـــ "**أسس المدرسة الجزائريّة**"؛إذ يحدّد غاياتها ومهامها والمبادئ الأساسية للتربية الوطنية،ويخصّ الثاني "**الجماعة التّربوية**" بما تضمّه من تلاميذ ومربّين ومدراء...، فيحدّد كيفية تنظيمها وسيرها، ويتضمّن الباب الثالث "**تنظيم المدرسة**" ،بنية المدرسة الجديدة، فيبيّن المستويات التعليمية للنّظام التّربوي الجديد، وكذا المواد الموضّحة لكيفية تنظيم المواقيت ولغات التعليم بالإضافة إلى أحكام خاصّة بالبرامج.

ويهدف الباب الرّابع: " **تعليم الكبار**" إلى محو الأميّة من خلال مجموعة مواد تبرز قضايا تنظيميّة تتعلّق بمؤسّسات تعليم الكبار وكذا بنوعيّة المتعلّمين في هذا القطاع.

ويحدّد الباب الخامس:" **المستخدمون**"، فئات مستخدمي قطاع التربية وشروط توظيفهم وكيفية تكوينهم...،في حين يشير الباب السادس:"**مؤسّسات التربية والتعليم العمومية وهياكل ونشاطات الدّعم والأجهزة الاستشارية**" إلى نوعية مؤسّسات التربية والتّعليم العموميّة وكيفية تنظيمها وسيرها،أمّا الباب السابع والأخير: "**أحكام ختاميّة**" فيتعلّق أساسا بإلغاء جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون لاسيما أحكام أمر 16 أفريل 1976.

يستند هذا القانون إلى مجموعة من المبادئ والثّوابت كالاهتداء بالعقيدة الإسلامية والروح الوطنية،ولتحقيق ذلك،يحدّد غايات التربية في تكوين مواطن متشبّع بمعالم الوطن،متعلّق بقيمه،متفتّح على العالم وقادر على التكيّف معه والتّأثير فيه،وذلك بـــ:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

« ــ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا،وتنشئتهم على حبّ الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها،وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنيّة ووحدة التّراب الوطني ورموز الأمّة؛

ــ تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهويّة الوطنيّة ،باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتّصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغيّة؛

ــ ترسيخ قيم ثورة أوّل نوفمبر 1954 ومبادئها النّبيلة لدى الأجيال الصّاعدة والمساهمة من خلال التّاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمّة الجزائريّة بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسّدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والدّيني والثّقافي؛

ــ تكوين جيل متشبّع بمبادئ الإسلام وقيمه الرّوحيّة والأخلاقيّة والثّقافية والحضاريّة؛

ــ ترقية قيم الجمهوريّة ودولة القانون؛

ــ إرساء ركائز مجتمع متمسّك بالسلم والديمقراطيّة،متفتّح على العالميّة والرّقي والمعاصرة،بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتّضامن واحترام الآخر والتّسامح،وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلّة،على الخصوص،بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعيّة.» [1]

وفي سبيل الرفع من جودة التّربية والتّكوين، يبرز القانون وظيفة المدرسة ومهامها المتمثّلة أساسا في ضمان تعليم ذي نوعيّة، يزوّد المتعلّم بمعارف نظرية وتطبيقية تضمن تفتّح شخصيته وتوازنها،وتيسّر له سبل الاندماج في مجتمع المعرفة.[2]

ولا يتأتى ذلك إلاّ بتطوير تعليم اللّغة العربية، لغة التّعليم في مختلف المستويات ،وبترقية تعليم

---

(1) انظر، وزارة التّربية الوطنية، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية*، القانون *التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04* المادة الثانية، الفصل الأول، الباب الأول.

(2) انظر المرجع نفسه، المادة الرّابعة من الفصل الثاني، الباب الأول.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

اللّغة الأمازيغيّة لمعرفة مكونات الهويّة الثقافية ،وكذا التّحكّم في اللّغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح وآليات العلم والمعرفة والتّكنولوجيا،دون نسيان الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، وإنعاش الأنشطة الرّياضيّة والثّقافيّة، ولذلك جاء في المادة الرابعة من الفصل الثاني في الباب الأول:

« ـــ ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكّمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهّل عمليات التّعلّم والتّحضير للحياة العملية؛

ـــ إثراء الثقافة العامّة للتلاميذ بتعميق عمليّات التّعلّم ذات الطّابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التّطورات الاجتماعية والثقافية والتّكنولوجية والمهنية؛

ـــ تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنّفسية والبدنية وكذا قدرات التّواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير ،اللّغويّة منها والفنيّة والرّمزيّة والجسمانية؛

ـــ ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتّراث الثقافي؛

ـــ تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها ،بتبصّر،في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل،بما يتيح للتلاميذ التعلّم مدى الحياة والمساهمة ،فعليّا،في الحياة الاجتماعيّة والثقافية والاقتصادية وكذا التّكيّف مع المتغيّرات؛

ـــ ضمان التّحكّم في اللغة العربية، باعتبارها اللّغة الوطنية والرّسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة ووسيلة التّواصل الاجتماعي وأداة العمل و الإنتاج الفكري؛

ـــ ترقية وتوسيع تعليم اللّغة الأمازيغية؛

ـــ تمكين التّلاميذ من التّحكّم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتّح على العالم،باعتبار اللّغات الأجنبية وسيلة للاطّلاع على التّوثيق والمبادلات مع الثّقافات والحضارات الأجنبية؛

ـــ إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الحديثة في محيط التّلميذ وفي أهداف التّعليم وطرائقه والتّأكّد من قدرة التّلاميذ على استخدامها بفعالية،منذ السنوات الأولى للتمدرس؛

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ــ منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرّياضية والثقافية والفنيّة والتّرفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعيّة.»

ولا يمكن تحقيق هذه الغايات ما لم تقترن بتنظيم بيداغوجي محكم يعيد هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتعليم؛ ولذلك تضمّن هذا القانون تغييرا في المدّة التي يستغرقها التعليمان الابتدائي والمتوسّط،كما شهد التّعليم الثّانوي إعادة تنظيمه في جذوع مشتركة ابتداء من السنة الأولى،وفي شعب بداية من السّنة الثانيّة ،مثلما سيأتي توضيحه.

ولا يكتمل الحديث عن التنظيم البيداغوجي دون إبراز عملية التقييم،باعتبارها عملية تربوية هامّة تندرج ضمن النشاط المدرسي اليومي،ولذلك جاء في المادة التاسعة والستين (69) من الفصل السابع في الباب الثالث: «التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم.يحدّد التقييم ويقيس دوريا مردود كلّ من التلميذ والمؤسسة التربوية بمختلف مركّباتها..» ، كما جاء في المادة السبعين(70) من الفصل نفسه والباب نفسه: «يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسّون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية....» .

1ــ2 مراحل التعليم في النظام الجديد

تحدّد المادة السابعة والعشرون(27) من القانون التوجيهي[1] المستويات التعليمية التي تتكوّن منها منظومة التربية الوطنية والمتمثّلة في:

- ✓ التربية التّحضيرية؛
- ✓ التعليم الأساسي، ويشمل التعليمين الابتدائي والمتوسط؛
- ✓ التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

(1) انظر المادة 27 من الباب الثالث" تنظيم المدرسة".

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ــ2 ــ1 التربية التحضيريّة

تتعلّق التربية التّحضيرية ــ وهي غير إلزاميّة ــ بالتربية ماقبل المدرسيّة؛أي المرحلة التي تسبق التّمدرس الإلزامي(3 سنوات ــ6 سنوات)،إلاّ أنّ القانون التّوجيهي قد خصّها بالمرحلة الأخيرة منها، والتي تحضّر الأطفال اللّذين تتراوح أعمارهم مابين خمس(5) وست (6) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي [1].

وتهدف هذه التّربية إلى:

« ــ العمل على تفتّح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللّعب التّربوي؛

ــ توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللّعب، مهارات حسيّة وحركيّة؛

ــ غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعيّة؛

ــ تطوير ممارستهم اللّغوية من خلال وضعيات التّواصل المنبثقة من النّشاطات المقترحة ومن اللّعب؛

ــ إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوّقة وألعاب مناسبة؛..»[2].

يمنح التعليم التّحضيري في المدارس التحضيريّة وفي رياض الأطفال وكذا الأقسام المفتوحة في المدارس الابتدائية، كما يمكن أن يزاول في هياكل تابعة لهيئات وإدارات عمومية تفتح بترخيص من الوزير المكلّف بالتربية الوطنية[3].

وفيما يخصّ إعداد البرامج التعليمية وبرامج تكوين المربين وتنظيم التّفتيش ،فإنّها تقع كلّها تحت

---

(1) انظر المادة 38 من الباب نفسه.

(2) انظر المادة 39 من الباب نفسه.

(3) انظر المادة 42 من الباب نفسه.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مسؤولية الوزير المكلّف بالتربية الوطنية[1].

1 ــ 2 ــ2 التعليم الأساسي

هو تعليم يمكّن التّلاميذ من اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية التي تؤهلّهم لمواصلة الدّراسة في التعليم الثانوي أو الالتحاق بالتعليم والتّكوين المهنيين، وينقسم هذا التعليم إلى تعليمين:ابتدائي ومتوسط .

1 ــ 2 ــ2ــ1 التعليم الابتدائي

ويستقبل الأطفال البالغين ست (6) سنوات في مدارس ابتدائية أو مؤسسات خاصة للتربية والتعليم لمدّة خمس(5) سنوات،ويتوّج بامتحان نهائي يحصل من خلاله المتعلّم على شهادة نجاح[2].وينظّم هذا التعليم في ثلاثة أطوار،يدعى الأول منها بطور **الإيقاظ والتعليم الأولي**،ويدوم سنتين ،ويسمّى الثّاني طور تعميق التعلّمات الأساسية،ويستغرق هوالآخر سنتين، أمّا الثالث،فهو طور التّحكّم في التّعلّمات الأساسية ، وتخصّص له سنة واحدة.

يهدف الطور الأول إلى غرس الرغبة في التعلّم لدى المتعلّم وكذا تمكينه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية ،وذلك بجعله يتحكّم في اللغة العربية مشافهة وقراءة وكتابة باعتبارها كفاءة مستعرضة تساهم كلّ المواد في بنائها،وتكتسب بواسطتها كلّ المعارف(لغة التعليم)، كما يهدف إلى بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان،بالإضافة إلى المعارف والطّرائق الخّاصّة كحلّ المشكلات والتعداد ومعرفة الأشكال والعلاقات الفضائية...[3].

ويرمي الطّور الثّاني إلى تعميق التحكّم في اللغة العربية عن طريق فهم المنطوق والتعبير

---

(1) انظر المادة 43 من الباب نفسه.

(2) انظر المواد، 47، 48، 49 من الباب نفسه.

(3) انظر،اللجنة الوطنية للمناهج، *المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08ــ04 المؤرّخ في 23 يناير 2008*،الجزائر،مارس 2009،ص.26.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الشفهي ،وكذا فهم المكتوب والكتابة باعتبارها قطبا لتعلّمات المرحلة [1].أمّا الطّور الثّالث ، فيستهدف تعزيز التّعلّمات الأساسية التي تمكّن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقييم للتعليم الابتدائي.

1 ــ 2 ــ2ــ2 التعليم المتوسّط :

ويشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، ويستغرق أربع(4) سنوات، كما أنّه يتمّ في المتوسطات، ويمكن أن يزاول ــ شأنه شأن التعليم الابتدائي ــ في المؤسسات الخاصّة للتربية والتّعليم المعتمدة.ويتوج هذا التعليم بامتحان نهائي يخوّل للتلميذ الحق في الحصول على " شهادة التعليم المتوسّط، حيث يوجّه إلى التعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، أمّا التلاميذ غير النّاجحين، فيمكنهم الالتحاق بالتّكوين المهني أو بالحياة العملية إذا بلغوا سنّ السادسة عشرة (16) [2].

ويهدف هذا التّعليم الأساسي إلى:

« ــ تزويد التّلاميذ بأدوات التعلّم الأساسية المتمثّلة في القراءة والكتابة والحساب؛

ــ منح المحتويات التّربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمّن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكّن التلاميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى الحياة؛
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتّقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النّابعة من التراث الثقافي المشترك؛
- التّشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع؛
- تعلّم الملاحظة والتّحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد،وكذا السيرورات التّكنولوجية للصنع والإنتاج؛

---

(1) انظر،المرجع نفسه،ص.26.

(2)انظر: وزارة التّربية الوطنية، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية*، القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04، المواد، 50، 51، 52 من الباب الثالث" تنظيم المدرسة".

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم؛

- التمكّن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال وتطبيقاتها الأوليّة؛
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية؛
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التّحمل؛
- التّفتّح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبّل الاختلاف والتّعايش السلمي مع الشعوب الأخرى؛
- مواصلة الدّراسة أو التّكوين لاحقا. »[1]

وينظّم التعليم المتوسّط هو الآخر في ثلاثة أطوار، الطّور الأول منها هو طور التّجانس والتّكيّف، ويدوم سنة واحدة تخصّص لترسيخ المكتسبات والتكيّف مع تعليم يتميّز باعتماده على المادة المستقلّة أكثر، وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية [2]. ويسمّى الطّور الثّاني بطور الدّعم والتعميق، ويمثّل السنتين الثانية والثّالثة،ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثّقافي والعلمي والتّكنولوجي،أمّا الطّور الثّالث ،فهو طور التّعميق والتّوجيه ،ويمثّل السنة الرابعة التي يتمّ فيها تعميق التعلّمات في مختلف المواد ،وكذا تحضير التلاميذ وتوجيههم نحو شعب التعليم الثّانوي أو الحياة العملية ،وذلك باعتماد نشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي.

1 ـ 2 ـ 3 التعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي

التعليم الثانوي هو المسلك الأكاديمي الذي يلي التّعليم الأساسي الإلزامي.يدوم هذا التعليم ثلاث(3) سنوات،ويمنح في الثانويات أو مؤسّسات التربية والتعليم الخاصّة المعتمدة.ينظّم هذا التعليم في جذوع مشتركة بدءا من السنة الأولى ،وفي شعب يحدّدها الوزير المكلّف بالتربية

(1) انظر المادة 45 من الباب نفسه.

(2) انظر،اللجنة الوطنية للمناهج، *المرجعية العامة للمناهج..*،ص.27.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الوطنية في السنة الثانية ،وتتوج نهاية التمدرس فيه بشهادة "بكالوريا التعليم الثانوي".

يقوم التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي بتنسيق وتعزيز وتعميق المكتسبات المحققــة في المرحلة السابقة،كما يؤسس لقاعدة من الثقافة العامة والكفاءات والمعارف الضّرورية للتعلّمات المستقبلية[1].ويرمي هذا التعليم ،فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامّة للتعليم الأساسي، إلى:

« ــ تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التّعليمية؛

ــ تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتّواصل وتحمّل المسؤوليّات؛

ــ توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتّخصص التّدريجي في مختلف الشعب ،تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم؛

ــ تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي. »[2]

ينظّم التعليم الثّانوي في جذعين مشتركين ،هما "الجذع المشترك آداب"،و"الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا"،ويدوم كلّ منهما سنة واحدة ثمّ يتفرّعان إلى شعب ؛فالأول يتفرّع في السنتين الثانية والثالثة إلى شعبتي "اللغات الأجنبية"،و"آداب وفلسفة" ،أمّا الثّاني فيتفرّع إلى "رياضيات"،و"تسيير واقتصاد "،و"علوم تجريبية"،و"تقني رياضي" بأربعة اختيارات هي:"هندسة كهربائية"،"هندسة مدنية"،"هندسة ميكانيكية"،"هندسة الطّرائق".

يبرز من مضمون القانون التوجيهي الجديد وهيكلة النظام التربوي فيه تبلور رؤية جديدة للتعليم تتطلّب اعتماد إجراءات بيداغوجية جديدة.

---

(1) انظر،المرجع نفسه ،ص.28.

(2) انظر المادة 53 من القانون التوجيهي في الباب الثالث" تنظيم المدرسة" .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ــ الدّواعي العلمية والبيداغوجية للإصلاح

وتتأسس هذه الدّواعي على قاعدة أساسية تتمثّل في الارتقاء بالمتعلّم إلى ما ينشده القانون التوجيهي الجديد، وذلك بجعله يخضع إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات التي تتيــح له ــ ضمن وضعية تعلّمية ــ القيام بالأداءات والإنجازات الملائمة لما تتطلبه هذه الوضعية ،وقد جاء ذلك بعدما كثرت الانتقادات الموجهّة إلى بيداغوجيا الأهداف القائمة على السلوكية ،ونتيجة فشل المدرسة في أداء دورها المتمثّل في إدماج المتعلّم داخل المجتمع نظرا لعدم استجابة ما تقدّمه لمتطلبات الحياة،ففيم تنفع كلّ هذه الساعات من الدّروس التي يقضيها المتعلّم بين جدران القسم إذا كان لا يحتفظ إلاّ ببعض البقايا أو العلامات(Traces) والتي لا تنفعه عندما يواجه مشكلات حقيقية ؟

وإذا كان دور المدرسة هو إعداد الفرد وتحضيره للممارسات الاجتماعية المختلفة،فإنّه يصبح من المشروع كما يقول بيرينو(Perrenoud)« التساؤل إلى أيّ حدّ يعتبر ذلك الإعداد فعليا وناجحا،وبعبارة أخرى،هل تعدّ المدرسة التلميذ وتحضّره للحياة أم أنّها تشتغل في مدار مغلق؟»[1]

إنّ عددا كبيرا من التلاميذ لا يستطيعون الاستفادة ممّا تعلّموه ولا استثماره في سياقات جديدة ، كما أنّ المدرسة لا تعترف بالكفاءات التي يكونون قد كوّنوها خارج جدرانها باستثناء تلك التي تستجيب بشكل مباشر للمقرر الدّراسي،ففيم تفيد مراكمة ثقافة جغرافية أو تاريخية موسّعة إذا كان ذلك لا يتيح الفهم والتحكّم بشكل جيّد في العالم وفي تطوّره؟[2].

---

(1) Philippe PERRENOUD, Le rôle de l'école première dans la construction de compétences, in *Revue préscolaire*, vol. 38, n°2, Avril 2000, p.6-11.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.11.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد ظلّت عملية التدريس عندنا رهينة إشكالية التعارض بين المعارف التي تقدّمها المدرسة وإمكانية توظيفها وتجنيدها لمواجهة مختلف مشكلات الحياة،وهكذا رسخ في ذهن الكثير من المدرسين أنّ« فعل التدريس هو قبل كلّ شيء العمل على نقل مجموعة من المعارف،وقليل جدا منهم من يهتمّ وينشغل بالكفاءات التي يتعيّن إكسابها للتلميذ .ويكفي في هذا الإطار أن نقارن بين الوقت الذي يخصّص لنقل المعلومات والمعارف ،وذاك المخصّص لتطبيقها أو لتطوير القدرات الذهنية لدى المتعلّم ،وكم هو عدد الساعات المخصصة لتعلّم التفكير والتحليل ومهارات أخرى؟ وعلى مستوى التقييم كذلك ،ما هي نسبة الأسئلة التي تتجه إلى تقييم الكفاءات المحصّل عليها لدى المتعلّم مقارنة مع تلك التي تكتفي فقط بمراقبة عملية الاحتفاظ والتخزين لديه»[1] .

ما الذي يتعيّن مخاطبته لدى المتعلّم إذن؟ هل ذاكرته أم عقله؟

هل نكتفي بتزويده بمعارف جاهزة أم أنّه يتعيّن أن نعلّمه كيف يبني معارف بنفسه وكيف يجنّد ما تعلّمه لمواجهة وضعيات الحياة الجديدة؟

2ـ 1 المقاربة بالكفاءات(Approche par compétences)

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات لتجيب بحزم عن التساؤلات المذكورة أعلاه ولتمثّل بيداغوجيا بديلة من شأنها سدّ الثغرات وتذليل الصعوبات التي تعاني منها جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية ، سعيا لترشيدها في جميع جوانبها ومكوناتها ،ومن ثمّة بناء مشروع تربوي كفيل بتحقيق الكفاءات الضرورية التي يحتاجها المتعلّم للعيش في مجتمعه ومواجهة مشاكله وتعقيداته وتناقضاته ،وفعلا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي استراتيجي من شأنه ردّ الاعتبار للمتعلّم باعتباره فاعلا أساسيا في بناء معارفه و تعلّماته ومنح تعلماته المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقية ، لذلك جاء التأكيد على ضرورة تركيز كلّ الأنشطة التعليميةـ التعلمية على المتعلّم باستحضار قدراته ومحيطه و تمثّلاته ،مع توفير جلّ الشروط الضرورية

(1) Abderrahim HAROUCHI, *Apprendre à apprendre*, Le Fennec, Maroc, 3e éd, 2001, p.18.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لإبراز واستكشاف التفاعل الإيجابي له مع المعرفة ومع المواقف الجديدة.

2 ـــ 1 ـــ 1 الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات

تبلورت المقاربة بالكفاءات في مجال المقاولة الصناعية ولمّا أثبتت نجاعتها في كلّ ميادين الإنتاج،تمّ نقلها إلى المؤسسات التعليمية ،على أساس أنّ هذه الأخيرة ورشات عمل كالمقاولة تماما.

نشأ مفهوم الكفاءة تاريخيا إذن في ظلّ التطور الذي شهدته تنظيمات العمل والإنتاج ،والتي قادت إلى تجديد صيغ التكوين المهني قبل أن يستنبط القائمون على شؤون التعليم العام مناهج وطرائق ومعايير مستحدثة،وقد كانت مرجعياتهم في ذلك مختلف نظريات علم النفس،فنظرا لطبيعتها التكاملية ،تعاملت المقاربة بالكفاءات مع تيارات علم النفس التربوي تعاملا توفيقيا براجماتيا تفاضليا ،إذ توجّهت إلى الاغتراف من ينابيع علم النفس المعرفي والتيار التفاعلي الاجتماعي.

2ــ1ــ 1ــ 1 النظرية المعرفية البنائية

يتزعّم هذه النظرية جان بياجي ،ومن الأفكار التي تحتل مركز الصّدارة في أبحاثه مسألة التطور الذّهني الذي يلحق التفكير عند الطفل من الولادة إلى بداية المراهقة[1]، ويحصل هذا التطور تبعا للكيفية التي يتفاعل بها الفرد مع محيطه قصد التوافق.أمّا السيرورة العامة لبناء

---

(1) انظر،

Jean PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1969.

و *La formation du symbole chez l'enfant* ,Delachaux et Niestlé, Neuchâtel ,Suisse,1970

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المعرفة لديه،فتتم وفق مبدأ عام يتأسس على أنّ معرفة العالم الحقيقي تحصل بالفعل (Action) المادي أو الذهني،إذ تنشأ المعرفة لدى الطفل من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه،ففي الفعل يبرز منطق الطفل الناشئ الذي يعتبر نقطة انطلاق عمليات الذكاء المستقبلية . ولا تعدو أحداث الوسط كونها عوامل تعلّم خارجية ،فهي « لاتمثّل سوى مصدر من مصادر المعرفة؛إذ إنّ الدماغ يحوي من المعرفة أكثر بكثير ممّا يدخل فيه من الخارج »[1].

ويعرّف الفعل على أنّه تغيير يحدثه الفرد في محيطه أو في علاقته معه،علما أنّ مصدر التغييرات المتداخلة عند الفرد هي سيرورة التكيّف (Adaptation) التي بواسطتها ،إمّا أن يعدّل الفرد العالم الخارجي ليجعله منسجما مع جهازه العضوي أو نظامه المعرفي،ويسمّي بياجي هذه العملية بالتمثّل (Assimilation)،وإمّا بتعديل نظام المعرفة ليجعله منسجما مع تجربته في العالم الخارجي، ويسميّها التوافق (Accommodation)،فالتوافق هو « تعديل أو تحوير مسلك متوفّر مسبقا من أجل تحكّم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة »[2].وأمّا آلية التكيّف،فتمثّل التوازن بين التمثّل والتوافق ،فالإنسان يعدّل المحيط بالفعل ويبتكر أنظمة قادرة على إحداث التّوازن وتوسيع دائرة المعرفة .وبما أنّ المعرفة لا توجد إلاّ مكيّفة من قبل المتعلّم ،فإنّ هذا الأخير ينبغي أن يكون فاعلا ماديا وذهنيا فيها بوسائله الخاصّة ،فالتعلّم يحدث دوما بالأخذ والرّد بين الفكر والفعل ،كما أنّ المعرفة لا تبنى بطريقة خطيّة انطلاقا من تصوّر مسبق ، بل على شكل اكتسابـــات جزئية تنتهي إلى التمفصل في مجموعة،ويكون بناؤها وتكوينها في نظر بياجي في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي،كما أنّ مرحلة التكيّف ،في رأيه،هي مرحلة أخيرة لكلّ نشاط تعلمي،حيث يقوم الفرد فيها بإزالة كلّ مظاهر التنافر وعدم التوازن في النّظام المحصّل عليه.

---

(1) حفيظة تازروتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر ، الجزائر ،2003 ، ص.65.

(2) Jean PIAGET et al, La lecture de l'expérience, in *Etudes d'épistémologie génétique*, PUF, Paris, 1958, p.59.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يتبيّن ممّا ذكرنا أنّ التعلّم في نظرية بياجي البنائية يتوقّف على شرطين أساسيين،أولهما، التفاعل بين الطفل ومحيطه،حيث يؤثر الأول في الثّاني ويتأثّر بالمثيرات المنبعثة منه،ولا يمكنه النمو بدون ردود أفعاله،وثانيهما،بلوغه درجة نمو تمكّنه من تعلّم ما يفرضه عليه المحيط، فالنمو في نظره يسيطر على المسار التعليمي التعلّمي ،وهو ليس تبليغا للمعارف،بل هو عملية تسهيل بناء هذه المعارف، التي يقوم بها الطفل بمفرده عن طريق التفاعل مع المحيط .

وعلى الرغم من أنّ بياجي قد اعتبر نظريته بنائية تفاعلية ،تأسيسا على ما ذكرنا،فإنّه لم يبرز دور المحيط الاجتماعي في بناء المعرفة ،ولم يوضّح الطريقة التي تؤثّر بها العوامل الخارجية في عملية النمو المعرفي[1]،ولهذا حاول تيّار قادته مدرسة جنيف إضفاء البعد الاجتماعي على نظريته مستفيدا من بعض الأفكار التي جاءت بها نظرية فيجوتسكي (Vygotsky)،ومؤسسا للنظرية البنائية الاجتماعية.

2ـ1ـ 1ـ 2 النظرية التفاعلية لفيجوتسكي

حاول فيجوتسكي سد الثغرة الموجودة في نظرية بياجي ، والمتـــمثلة في إغفالها تأثيـــر المحيط على النمو المعرفي « فممّا لاشكّ فيه أنّ البعد الاجتماعي لايشكّل عنده [بياجي] في أيّ حال من الأحوال آلية مكّون أو مهيكل؛فتحليلاته لاتأخذ في الاعتبار خصوصيات التفاعلات بين الأفراد الفاعلين»[2].

---

(1) انظر،

Yviane ROUILLER, Katia LEHRAUS, *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, Berne, 2008, p.3.

(2) César COLL et Eduardo MARTI,'' Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse '' , in Jean-Paul BERNIE(dir) , *Apprentissage, développement et signification* , Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2001, p.49.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تتفق نظرية بياجي مع نظرية فيجوتسكي في التأكيد على الدور النشيط الذي يقوم به الطفل في تكوين بناه المعرفية وفي التغييرات النوعية التي تطرأ على النمو المعرفي ،ولكنهما تختلفان في مسألة جوهرية تتمثّل في العوامل التي تقود هذا النمو،فبينما يحظى النضج بالدور الأساسي في ذلك لدى بياجي،يرى فيجوتسكي أنّ تأثير البيولوجيا أقلّ أهميّة في النمو من التأثير الثقافي، ونتيجة لذلك فهو يركز اهتمامه على تأثير العوامل الثقافية الخارجية في النمو المعرفي للطفل، مبينا أنّ بياجي قد فاته الانتباه إلى التأثير العميق لهذه العوامل في النمو ، وذلك لتركيزه على الطفل الذي يفكّر كفرد وحيد،وقد سمّى فيجوتسكي هذا النمو بالخط الطبيعي،وهو لا ينفي أهميته في العامين الأولين من عمر الطفل ،إلاّ أنّ نمو البنية العقلية يتأثر بعد ذلك بالخط الثقافي المحيط بالطفل تأثرا قويّا[1].

ويرى فيجوتسكي أنّ التصورات واللغة وتكوين المفاهيم والذاكرة المنطقية وغيرها من الوظائف تنتج هي الأخرى من الثقافة و تبرز مع التفـــاعل بين الطفل والآخرين،ولهذا يلجأ في شرحه للنـــشأة الاجــتماعية(Sociogenèse) لمختلف القدرات النفسية إلى الوساطة الاجتماعية (La médiation sociale) ،فقد حدّد قانونا أساسيا لتطور الوظائف العليا (السيرورة المعرفية)،عرف بقانون التكوين المزدوج (Loi de formation double)،وحسبه، تظـــهر هذه الوظائف أثناء النمو الثقافي للطفل مرتين ؛ مرة على المستوى الاجتماعي ،أي مع الناس وبينهم،بوصفها نشاطا اجتماعيا مشتركا،ومرة على المستوى الفردي للطفل،وذلك بوصفها نشاطا خاصا به (نفسي داخلي).

يعتبر فيجوتسكي إذن تفاعل الطفل مع المحيط شرطا أساسيا في التعلّم،وهو تفاعل تحدّده المظاهر الثقافية والتاريخية للوسط الاجتماعي بارتكازها على مفهوم الوساطة الاجتماعية « إنّ التعلّم ليس مجرّد اتصال بين الفرد والمعرفة المخزنة بوسائل شتى (علاقة بين الفرد والمادة)، بل واسطة من خلال الآخر، فالسيرورة إذن ثلاثية وليست ثنائية.وقد يكون هذا الآخر أستاذا أو

---

(1) انظر، ليف سيميونوفيتش فيجوتسكي، *التفكير واللغة*، ترجمة طلعت منصور،المطبعة الفنيّة الحديثة ، القاهرة، ،1975، ص.156،155.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

زميلا أو راشدا ذا خبرة،ينتقي المعلومة ويمحصّها وينظّمها بالنظر إلى بنيته الاجتماعية والمعرفية.إنّ النمو المعرفي لا يحصل بالتفاعل الاجتماعي البسيط بين الفرد والمادة،ولكنه يضم أيضا مجال النشاط ووضعية التكوين والبيئة الاجتماعية الأوسع،فالمعرفة المقدّمة للمتعلّم إذن ليست محايدة "موضوعية ".....بل مشحونة إديولوجيا ومتشبّعة بقيم من يحملها أو يحملونها» [1]

ويؤكّد فيجوتسكي وغيره من الباحثين المصنفين ضمن التيّار الاجتماعي على أهمية الوساطة الاجتماعية في النمو المعرفي وفي التعلّم،إذ إنّه « يستحيل وصف سيرورة بناء المعارف إذا لم نعرّف وحدة تحليل ثلاثية،تضم بالإضافة إلى الفرد والمادة،الآخر أو الآخرين الذين يقومون بدور الوساطة ، ويكون المسار المعرفي ،في هذا المنظور، صعب المنال ،إذا لم نأخذ في الاعتبار ــ في الوقت نفسه ــ ما هو خاص بالفرد (آليات البناء والتمثلات)،وما هو خاص بالمحتوى أو موضوع المعرفة ،وما هو راجع إلى تأثير أو وساطة الآخر،فلا ينبغي إذن البحث عن مفتاح سيرورة المعرفة في التفاعل بين الفرد والموضوع،ولكن في التفاعل بين الفرد والموضوع وأفراد آخرين»[2].

يتضح ممّا ذكرنا أنّ النمو المعرفي لدى فيجوتسكي في علاقة مباشرة مع التفاعل الاجتماعي،فما يتعلّمه الأطفال وطريقة تفكيرهم مشتقان مباشرة من الوسط الاجتماعي والثقافي والتاريخي الذي يحيط بهم،ولكن دون إهمال دور النضج المعرفي،وفي ذلك يقول: «..فعن طريق المساعدة ،يستطيع كلّ طفل أن يفعل أكثر ممّا يستطيع بنفسه،وإن كان هذا يتمّ فقط داخل الحدود التي تفرضها حالة نمّوه »[3]

---

(1) Le Conseil de l'Europe, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Édition du conseil, Strasbourg, 2005, p .62.

(2) César COLL et Eduardo MARTI, ''Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances….'', p.49.

(3) ليف س. فيجوتسكي،*التفكير واللغة*،ص.230.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تكمن أصالة نظرية فيجوتسكي إذن في اهتمامها بالجانب الهام الذي أغفلته نظرية بياجي، والمتمثّل في دور التفاعل الاجتماعي وتأثيره على النمو المعرفي ،وكذا في اكتشافها لمفاهيم جديدة كان لها الفضل في إنارة الطريق لكثير من الأبحاث المهتمة بعمليتي التعليم والتعلّم:« إنّ دور الأولياء والمعلّمين والمربين ،وحتى الأطفال الأكبر سنّا الذين يمثّلون أقرانا أكثر خبرة (Les pairs experts) مركزي في النمو المعرفي،ويتجسّد بشكل خاص من خلال مفهومين نظريين أساسيين لفهم كيفية التدخل التربوي،هما السند (L'étayage) أو(L'échafaudage)، والمنطقة التقريبية للنمو (La zone proximal de développement).يقتضي السند قبل كلّ شيء من الراشد أن يكون يقظا لسوء الفهم لدى الطفل،وذلك بغرض دفعه إلى تجاوز قدراته الحالية،وبعبارة أخرى،يتطلب السند دعم تعلّمات الطفل وتوجيهها،سيما من خلال الحوار،مع الأخذ في الاعتبار قدراته الحالية والكامنة»[1]، أمّا مفهوم المنطقة التقريبية للنمو ، فيعرّف على أنّه الفضاء أو المسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي للطفل،ومستوى النمو الكامن الذي يمكن تحديده من خلال طريقة حل الطفل لمشاكله عندما يساعده شخص راشد أو طفل أكثر منه نموا،وبهذا لا يأخذ فيجوتسكي في الاعتبار مسار النمو المحقق سابقا ،ومسارات النضج التي تمّ تحقيقها فحسب،بل وأيضا تلك التـــي هي في طور النمو والنضـــج.[2]

لقد تمكّن فيجوتسكي بواسطة هذا المفـــهوم من « تقديم مبدأ دينامكي في دراسة النمو العقلي للطفل،ومن تقييم إمكانات نموه في المستقبل ،وبالتالي تقديم الأسس العلمية للتأثير التربوي السليم على الطّفل...»[3].كما شكّلت أفكاره عامة الإطار المرجعي النظري لكثير من الأبحاث، وفـــي

---

(1) Caroline BOUCHARD, Nathalie FRECHETTE, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif,* Presses de l'université de Québec, Québec 2010, p.192-193.

(2) انظر،

Lev Semyonovich VYGOTSKY , Les racines génétiques du langage et de la pensée, in B. SCHNEUWLY ,et J .BRONCKART(dir), *Vygotsky Aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1985, p.106.

(3) حفيظة تازروتي ، *اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري*،ص.84،85.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ذلك يقول فيليب ميريو (Philippe Merieu):« يجـــب أن أعتـــرف بأنّـــني كنت ......أجهل كلّ أعمال فيجـــوتسكي،وأنـــّني اكتشفتها بإعجاب كبير،وبالخصوص فكرة أنّ التعلّمات بإمكانها التأثيــــر على النمو، شريطة أن تقوم المدرسة بإعداد إجراءات للدعم مكيّفة حسب مستوى النمو المحقّق،وأن تسمح من خلال البناء التّفاعلي بإكساب معارف جديدة ،وهو ما يبدو لي بأنّه يتطابق مع ما توصّلت إليه في أبحاثي....،وقد قـــدّم لي فيجوتسكي فيما بعد إطارا نظريا مرجعيا مكّنني من فـــهم الدلالة النفسيـــة لمقترحاتي الخاصّة،وهو مايزال إلى اليوم يزوّدني بإطار مرجعي للأبحاث التي أقوم بها بشأن تحويل المعارف،وسيرورات الدعم التعليمي (الديداكتيكي)....وكيفية الانتقال من المعارف التصريحية إلى المعارف الإجرائية..»[1].

2ـــ1ـــ 3 النظرية البنائية الاجتماعية

لقد كانت أهم الانتقادات الموجّهة لنظرية بياجي ،كما ذكرنا،إعطاءها الأهمية البالغة للعوامل الداخلية (الذهنية) على حساب الخارجية منها في تفسيرها للنمو المعرفي لدى الطفل،ولذلك تولى بعض الباحثين البحث في كيفية جعل نظرية بياجي أكثر اجتماعية،فاقترحوا تعريفا للنمو المعرفي لايرتكز على المنطق الفرداني للطفل،بل يتبنى فكرة « تكوّن الذكاء عند الإنسان من خلال العلاقات بين الأفراد،والتي تنشأ في وضعيات اجتماعية مميّزة »[2] .وبهذا يمكن القول بأنّ هذا التيار قد قدّم تعريفا اجتماعيا للنمو المعرفي يتضمّن تصور بياجي أو رأيه في مسألة الذكاء،كما يمكن القول أيضا بأنّ الأعمال التي طورتها مدرسة جنيف تندرج ضمن منظور نظرية بياجي،ولكنها تستوحي أيضا بعض أفكارها من نظرية فيجوتسكي ،وهي أبحاث تهتم أساسا بالمواقف أو الظروف التي يكون فيها للوساطة الاجتماعية أثر على التفاعل بين الطفل والمحيط المادي.

---

(1) Philippe MERIEU, *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*, ESF, Paris, 1997, p.48.

(2) Willem DOISE, Gabriel MUGNY, *Psychologie sociale et développement cognitif,* A. Colin, Paris, 1997, p.27.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد قادت مجموعة من الأبحاث المتنوعة حول أثر أو نتائج التسهيلات الاجتماعية (Les effets de la facilitation sociale)، وأهمية المكتسبات القبلية (La nécessité de pré -requis)، وكذا مفهوم أثر البيئة الاجتماعية (La notion de marquage social) الباحثين إلى إعداد أطروحة الصراع الاجتماعي المعرفي (Conflit socio- cognitif)،والتي ترى أنّ دينامية النمو المعرفي ، تنتج «أساسا من صراع تواصل اجتماعي،ذلك أنّه أثناء التفاعل بين عدّة أفراد ،فإنّ التمركزات (Les centrations) تكون أكثر فاعلية منه أثناء تفاعل فرد واحد مع الأشياء المادية»[1].

وإذا كان دعاة الصراع الاجتماعي المعرفي يجادلون بالدور الأبرز للصراع في التطور المعرفي، فإنّ غيرهم من الباحثين يركزون على أهمية الظروف اللازمة للتحقيق الفعلي لذلك في إطار وضعية معيّنة،وبالتالي فإنّ ديناميته (الصراع الاجتماعي المعرفي) تتطلب « أن يلتزم الأفراد بفاعلية في مواجهة معرفية تكون فرصة لإظهار الاختلافات والتضارب البارزة بين إجابات الأفراد ... حتى لا يصير البحث عن تجاوز التضارب على نمط من العلاقات كالمحاباة وتبني سلبي لوجهة نظر الآخر،بل على نهج اجتماعي معرفي،وبعبارة أخرى،ينبغي على الأفراد قبول التعاون الفعّال في البحث عن حلول مع تجاوز اختلافاتهم قصد الوصول إلى حلّ مشترك»[2].

هذه هي أهم الأفكار التي بنيت عليها المدرسة البنائية الجديدة التي تزعمها تلاميذ بياجي، أمثال كليرمون (Clermont) و دواز(Doise) و مانيي (Mugny) ،دون التنكّر للمبادئ الأساسية للمدرسة البنائية،حيث استطاعوا أن يتجاوزوا الاختزالية في نموذج بياجي باقتراحهم مفهوم الصراع الاجتماعي الانفعالي (Conflit Socio – Affectif) كقاعـدة للنمو و التعلّـم؛ فـمـفهوم

---

(1) المرجع نفسه،ص.42،43.

(2) Michel GILLY, Jacques FRAISSE, Jean-Paul ROUX,''Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs'', in Anne NELLY, Perret CLEMONT, Michel NICOLET, *Interagir et connaitre, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif,* L'Harmattan, Paris, 2001, p. 88.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بياجي المسمى الصراع المعرفي الداخلي (Conflit Cognitif interne) غير كاف ـــ في نظرهم ـــ و حجّتهم أنّ كل تعلّم هو عملية اجتماعية.

و باختصار فإنّ البنائية الاجتماعية تضفي على العملية التعلمية البعد الاجتماعي، و في منظورها يكون التلميذ مبدع المعارف، و لكن بالتفاعل مع أترابه و مع المعلم في الوسط المدرسي، حيث يقوم بتحقيق تعلماته عن طريق تفاعل معارفه مع موضوع التعلم في وضعيات مشكلة (Situations problèmes)، أمّا المعلم، فيكمن دوره في الملاحظة و التشخيص و ممارسة التقييم التكويني (Evaluation Formative) و عدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلّم.

2ـــ1 ـــ2 مزايا المقاربة بالكفاءات

يلخص روجرس (Roegiers) مزايا المقاربة بالكفاءات في ثلاث نقاط هي:

ـــ إعطاء التعلّمات معنى؛

ـــ جعل التعلمات أكثر فاعلية؛

ـــ تأسيس التعلمات اللاّحقة.

2ـــ1 ـــ2ـــ1إعطاء التعلّمات معنى

والمقصود بذلك جعلها تستهدف غايات معيّنة،وكذا الخروج بها من دائرة المعارف النظرية إلى التطبيق ، حتى يستفيد المتعلّم منها ـــ بشكل ملموس ـــ في حياته المدرسية والعائلية وكذا العملية مستقبلا،ويكون ذلك بجعل التعلمات تتمحور حول وضعيات ذات دلالة(Situations significatives) بالنسبة إليه، ومن أمثلتها:

- رسالة مكتوبة بالنسبة إلى من يتعلّم الكتابة.
- وضعية تربص بالنسبة إلى طالب أثناء التكوين المهني.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- وضعية مشكلة شبيهة بتلك التي يمكن للمتعلم أن يواجهها في حياته المهنية.[1]

2ـ1 ـ2ـ2 جعل التعلمات أكثر فعالية

يرد روجرس النجاح الذي حققه تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي في بعض الدول إلى فعالية التعلمات الناجمة عن ثلاثة عوامل، هي: حسن تثبيت المكتسبات،والتركيز على التعلمات الأساسية، وكذا الربط بين مختلف المكتسبات[2]،فقد بيّنت الأبحاث الخاصة بالتعلّم بأنّ المعرفة تكون أحسن اكتسابا عندما يتم تجنيدها في إطار حلّ مشكل،ويذهب روجرس إلى أبعد من ذلك حينما يقول إنّ «السيرورات الفكرية القاعدية (المهارات) تنمو بشكل أفضل عندما يواجه المتعلمون وضعيات دقيقة ومتنوعة أكثر ما يمكن»[3] ،فحلّ المشكلات إذن مكوّن أساسي لتعلّم فعّال سواء في تثبيت المعارف أو القدرات« والمقاربة بالكفاءات هي من أحسن المقاربات التي تولي أهمية لحلّ المشكلات بمنح التلميذ فرص تجنيد مكتسباته في وضعيات»[4].

وتركّز المقاربة بالكفاءات على التعلمات الأساسية بالنظر إلى وظيفتها في الحياة اليومية للمتعلّم أو لكونها تشكلّ قاعدة للتعلّمات اللاحقة،كما أنّها تؤكّد على ضرورة الربط بين مختلف المكتسبات لما لها من دور في التحكّم العميق في المعرفة ،حيث تتثبت هذه المكتسبات عن طريق المقارنة بين المفاهيم المتقاربة والمقابلة بين المتناقضة منها وكذا عن طريق خلق شبكة مفهومية. [5]

---

(1) انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck université, Bruxelles, 2000, p.76.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.40، 41، 42.

(3) المرجع نفسه ص.77.

(4) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(5) انظر المرجع نفسه،ص.78.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2ـ1 ـ2 ـ3 التأسيس للتعلّمات اللاحقة

يسمح الربط التدريجي لمختلف مكتسبات التلاميذ ،وكذا التجنيد الذي يرتبط بهذه المكتسبات في وضعيات دالة ، ببناء نظام شامل يتم فيه، من سنة إلى أخرى أو من مرحلة إلى أخرى ،إعادة توظيف المكتسبات تدريجيا لبناء كفاءات أكثر تركيبا ،وبهذا تؤسس المقاربة بالكفاءات للتعلمات اللاحقة.(1)

2 ـ 1 ـ3 خصائص المقاربة بالكفاءات

أعادت المقاربة بالكفاءات تنظيم وترتيب عناصر العملية التعليمية_ التعلّمية ،متخذة أبعادا وخصائص تتمثّل في:

2 ـ 1 ـ3ـ1 الانتقال من أساليب التلقين إلى أساليب التنشيط وحل المشكلات

لم يعد دور المعلّم في إطار المقاربة بالكفاءات ـ كما ذكرنا ـ إكساب التلميذ المعارف والمعارف الفعلية بالمعنى التقليدي لهذه العبارات،أي جملا منفصلة وإجراءات،بل صار عليه أن يكون قادرا على تجنيد هذه الجمل و الإجراءات في وضعيات مركبة وجديدة، وبعبارة أخرى،لقد كان هدف المدرسة دوما هو استعمال التلاميذ للمعارف والمعارف الفعلية التي تعلّموها في وضعيات مبتكرة،ولكنها لم تهتم بتكوينهم ـباستمرارـ في هذا التجنيد،ولم تتحقق من قدرتهم عليه،لقد كان للعالم التربوي نزوع نحو "المراهنة على تحويل التعلمات"،أي على إكساب جمل وإجراءات معتقدا أنّ ذلك كاف لوحده كي يتمكنوا بأنفسهم من تجنيدها عند الحاجة.إلاّ أنّ متطلبات المجتمع الحالي تقتضي ضرورة تكوين المتعلمين بكيفية يجندون فيها المعارف والمعارف الفعلية من أجل إنجاز مهمة أو حلّ مشكلات،فلم يعد التركيز على عملية اكتساب المعارف والمعارف الفعلية بل على عملية تجنيدها في وضعيات ملائمة.(2)

---

(1) انظر المرجع نفسه،ص.80.

(2) انظر،

Bernard REY, Vincent CARETTE , Anne DEFRANCE , Sabine KAHN, *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.36.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولقد كانت المشكلة(Le problème) في المناهج والمقاربة القديمة لا تعدو أن تكون تمرينا –أقل أو أكثر تعقيدا– مخصصا لتعميق المعارف وتثبيت النماذج والحلول النمطية في الذاكرة، أما في المقاربة بالكفاءات،فقد انعكست الرؤية تماما، إذ المشكلة هي نقطة الانطلاق المتمثلة في جعل المتعلم يواجه عقبة تشكل تحديا عليه رفعه عن طريق التعلم، وبهذا يحقق توازنه في المحيط وينتقل من حالة اللا توازن عند مواجهة المشكلات إلى حالة التوازن عندما يتمكن من إيجاد حل مناسب لهذه المشكلة. وفي هذا الصدد،يرى روجرس أنّ أحد الأهداف الرئيسية الثلاثة للمقاربة بالكفاءات ،هي « التركيز على الكفاءات التي ينبغي على التلميذ التحكّم فيها في نهاية سنة دراسية أو في نهاية التعليم الإلزامي عوض التركيز على ما يجب أن يعلّمه المعلّم،فدور هذا الأخير هو تنظيم التعلّمات بأحسن طريقة ممكنة لبلوغ هؤلاء التلاميذ المستوى المنتظر »[1]، أمّا الهدف الثاني،فيتمثّل في إعطاء التعلمات معنى،وذلك ببيان وظيفة ما يتعلّمه التلميذ وفائدته في المدرسة،ولهذا « من الضروري تجاوز قوائم محتويات المواد الواجب حفظها عن ظهر قلب،ومعارف فعلية لامعنى لها،تشعر التلميذ بالملل،ولا تمدّه بالرغبة في التعلّم،وعكس ذلك فإنّ المقاربة بالكفاءات تمكّنه من التعرف المتواصل على التعلّمات من خلال وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه،و توظيف مكتسباته فيها .»[2].

وأخيرا، يتعلّق الهدف الثالث بتوثيق وتأكيد مكتسبات التلميذ من خلال حل وضعيات محسوسة،وليس من خلال مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية التي غالبا ما ينساها بسرعة،والتي لا يعرف كيفية توظيفها في حياته اليومية.[3].

2 ــ 1 ــ3ــ2 تصوّر جديد لدور المعلّم والمتعلّم

لا يتجسّد دور المعلم في المقاربة بالكفاءات في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بيّنت مختلف الأبحاث أن المتعلّم يمتلك مؤهلات ومكتسبات و له تصورات و قدرات ينبغي

---

(1) Xavier ROEGIERS, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les Compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles, 2004, p.106.

(2) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

استثمارها وتوجيهها الوِجهة الصحيحة ليتمكن من الملاحظة و الاكتشاف وبناء معارفه بنفسه ، وذلك بجعله يواجه وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعيش ،ولذلك فإنّ هذه المقاربة تستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم ، يتمثّل في الإصغاء له، وتحفيزه على البحث و حل المشاكل ، وكذا دفعه إلى تجنيد معارفه و إدماج مكتسباته ،و بذلك يكون دوره مقتصرا على التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة و تنويعها تسهيلا لعملية التعلم.

إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات يتطلّب من المعلمين أن « يصبحوا منشطين ومدربين ووسطاء ومنظّمين. ينبغي عليهم التعرّف على حاجات تلاميذهم، وتحديد أهداف تعلم فردية،وتوضيح درجة القدرة والمعرفة التي ينبغي أن يبلغها كل واحد منهم،وكذا التقيّد بالمحتويات الضرورية،واختيار الطرائق المساعدة على اكتساب المعارف والمعارف الفعلية،بالإضافة إلى تعيين أنواع التقييم وزمنه، وتحديد أشكال معالجة المشكلات والصعوبات المشخصّة،وتوليّ مادة وخلق جو مناسب للتعلّم »[1].

لقد غيّرت المقاربة بالكفاءات من وضع كلّ من المعلّم والمتعلّم ،فقد صار لهذا الأخير دور في سيرورة التعلّم،إذ« أصبح يعتمد على مسعى فردي،وعلى موارده المعرفية والوجدانية،وتفاعلاته الاجتماعية مع محيطه ومع التلاميذ الآخرين،كما تحوّل دور المعلّم أيضا من ناقل للمعرفة إلى موجّه يرافق التلميذ في بناء المعارف»[1].

وباختصار، فلم يعد المتعلّم في رحاب هذه المقاربة مستقبلا للمعرفة حافظا لها،بل صار محور العملية التعليميةـــ التعلمية،وعنصرا فاعلا فيها،يبني معارفه ويجنّدها لحل الوضعيات المشكلة.

---

(1) Clermont GAUTHIER, M'hammed MELLOUKI, *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétence*, Presses de l'université Laval, Québec, 2005, p.31.

(2) Philippe JONNAERT, Armand M'BATIKA-KIAM, Samira BOUFRAHI, *Les réformes curriculaires : regards croisés*, Presses de l'université du Québec, Québec, 2004, p.4.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ـ 1 ـ3ـ3 إدمـــاج التـــعــلـــمـــــات(Intégration des apprentissages)

الإدماج تطبيق عملي لبيداغوجيا الكفاءات، وهو عملية نجعل بها العناصر المتفرقة مترابطة قصد تشغيلها بطريقة مترابطة منسجمة حسب هدف معين ،وهو ليس تأليفا ولا تجميعا،بل سيرورة ربط للموارد السابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التمثلات والمخططات الداخلية للفرد وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها. فالإدماج بذلك ربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة بغية تجنيدها وتوظيفها لتحقيق مهمة معينة.

ترتكز المقاربة بالكفاءات على الإدماج باعتبـــاره مســـارا مركبـــا يمكّـــن مـــن تجنيـــد المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينـــة فـــي وضـــعية دالـــة، قصـــد إعـــادة هيكلـــة تعلّمات سابقة وتكييفها مع متطلّبات وضعية مـــا لاكتســـاب تعلـــم جديـــد، ومـــن ثمّـــة قيـــادة المتعلم نحو تأسيس روابط بيـــن مختلف المواد من ناحيـــة، وربـــط هـــذه الأخيـــرة بخبراتـــه وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه مـــن جهـــة أخـــرى.وعموما،فـــإنّ الإدمـــاج يجعـــل المـــتعلّم:
– يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في ســـياق ذي دلالـــة، وفائـــدة بالنســـبة إليـــه، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا؛

– يتمكّن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز عليه ،لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنّه يشكّل أُسسا للتعلّمات التي سيقدم عليها؛

– يتدرّب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها؛

– يركّز على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا،عاملا كفؤا، شخصا مستقلاّ؛

– يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن التصدي للتحديات الكبرى لمجتمعه، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ــ 1 ــ3 ــ4 نظرة مغايرة لعملية التقييم

ترفض المقاربة بالكفاءات نماذج وأدوات التقييم التقليدية التي تركز على أسئلة حول المعارف،لأنّ الرهان يتعلّق بــ « معرفة ما إذا كانت المعارف المعنية تصلح في سياقات أخرى، وخاصّة إذا تعلّق الأمر باستخدامها لحلّ مشكل أو اتخاذ قرار»[1]، كما أنّ التقييم فيها لا يركز على قياس مكتسبات التلاميذ ، و مدى حفظهم للدروس،واستظهارها بقدر اهتمامه بمدى تحقق الكفاءة المستهدفة،وهو ليس مرحلة نهائية تتعلق بإعطاء العلامات ومنح التقديرات والشهادات ، لأن عملية التقييم تنطلق منذ بداية الموسم الدراسي بغية تشخيص المكتسبات القبلية التي يمتلكها المتعلّم قصد البناء عليها والشروع في التعلمات اللاّحقة.

إنّ عملية التقييم في المقاربة بالكفاءات عملية ملازمة للفعل التعليمي التعلمي من بدايته إلى نهايته ،إذ تكون قبل الانطلاق في الدرس وأثناء ممارسته و بعد نهايته،وتبعا لذلك تعددت أنواعه من تشخيصي (Diagnostique) يكون في بداية التعلم قصد تشخيص النقائص وتحديد المستوى إلى تكويني (Formatif) ،ويأتي مرافقا للتعلمات بنية التكوين والعلاج، وصولا إلى التحصيلي أو الإشهادي (Certificatif) الذي يلجأ إليه في نهاية مرحلة تعليمية بهدف إجراء حصيلة للتعلّمات؛فهو إذن عملية مندمجة في سيرورة العملية التعليميةــ التعلمية، يواكب مختلف مراحلها ويقدّم معطيات لتصحيح مسارها،إذ إنّ غايته تثمين قدرات المتعلمين وتنميتها وتعديل الاستراتيجيات لتتلاءم مع حاجاتهم واكتشاف الصعوبات و علاجها.وتؤكد المقاربة بالكفاءات على دمج التقييم في العمل اليومي من خلال جعل المتعلمين في وضعيات مشكلات تتيح للمعلّم ملاحظتهم وهم يشتغلون ؛فالمدرس الذي يلاحظ متعلميه وهم يعملون طيلة الأسبوع يعرف الكثير عن مكتسباتهم ، وعن كيفيات اشتغالهم، عن نجاحهم، وعن تعثرهم،وعن أخطائهم..الخ، على أنه يجب توثيق الملاحظات، وتدوينها بشكل منهجي، وتحليلها بغية استثمارها، هكذا يمكننا

---

(1) فيليب بيرينو ،تقويم الكفايات،ترجمة محمد صادقي ، في *"التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم"*،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،2007،ص.122.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الحديث مع فيليب بيرنيو عن ملاحظة تكوينية (Observation formatrice) [1]، فأن نلاحظ بهذا الشكل يعني أن نبني تمثلات واقعية عن التعلم، وعن ظروفه،و عن كيفية إنجازه، وعن آلياته، وعن نتائجه، وأن نستجيب لحاجيات المتعلمين وطموحاتهم شرط ألا نكون مهووسين بالترتيب والانتقاء والتصنيف.

يحظى التقييم التكويني في المقاربة بالكفاءات إذن بدور مميّز،نظرا لانسجامه مع مبادئ التكوين التي تدعو إليها(المقاربة بالكفاءات) ،فهو يهتم بالتعلّمات وهي في مسار تكوّنها [2]،وهو ليس فقط تقييم حالة والرجوع الآني إليها،ولكن أيضا العودة المستمرة إليها،لأنّها تمدّنا بمادة يمكن استغلالها لاحقا،فالتقييم التكويني يسمح ــفي الوقت نفسه ــ بالتحفيز على التعلّم وإعطائه بعدا ديناميا ، انطلاقا من إمكانية التلميذ في التموقع وإحراز التقدّم ،مقدّما معالم واتجاهات، تمكّنه من الانتقال إلى تعلّمات أخرى .[3].

---

(1) انظر،

Philippe PERRENOUD, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques,* De Boeck, Bruxelles, 1989, p.121- 123.

(2) انظر،

Clermont GAUTIER, M'hammed MELOUKI, *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*..., p.199.

(3) انظر،

Roland ABRECHT, *L'évaluation formative : Une analyse critique*, De Boeck, Bruxelles, 1991, p.102.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ـ 1 ـ4 تعريف الكفاءة

يعتبر مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في حقول معرفية مختلفة كمجال المقاولات وتدبـــير الموارد البشرية ومجال علم النــفس واللسانيات وكذا حقــل التربيـــة و البيداغوجيا، فقدّموا بشأنه تعاريف اختلفت باختلاف مرجعياتهم النظرية والفكرية، ومادام حقل التربية والتعليم هو الذي يمثّل مركز اهتمامنا فإنّنا سنورد عيّنة من تعاريف الكفاءة التي قدّمها الباحثون فيه.

يعرّف قاموس البيداغوجيا الكفاءة على أنّها « مجموعة من السلوكات الكامنة (الوجدانية والمعرفية والحس حركية) التي تسمح لشخص ما بالممارسة الفعالة لنشاط يعتبر مركبا عموما.. ،وهي تشمل المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية المرتبطة ارتباطا وثيقا....،وبمصطلحات بنائية، فإنّ الكفاءة تتضمن معا ،معارف تصريحية ومعارف إجرائية ومواقف...» [1].

ويسوق بيير جيلي(P. Gillet) تعريفا آخر للكفاءة يتمثّل في كونها « نظام من المعارف المفاهيمية، (الذهنية) التصورية والمهارية الإجرائية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار عائلة من الوضعيات (Famille de situations) من التعرف على المهمة المشكلة (Tâche problème) ، وحلّها بنشاط وفعالية»[2].

يضيف هذا التعريف عنصرا هاما يتمثل في تدقيق أنماط المعرفة، التي تؤسس عليها الكفاءة، أي المعارف المفاهيمية والمعارف المنهجية، كما أن هذه المعارف قابلة للتطبيق على المجالات الثلاثة :

---

(1) Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF, Paris, 1997.

(2) Pierre GILLET, L'utilisation des objectifs en formation, Contexte et évolution, in *Education permanente*, n°85, Octobre1986, p.17.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المعرفي، الحس–حركي والوجداني. وبهذا يصبح مفهوم الكفاءة يدل على منظومة المعارف المفاهيمية والمنهجية.

ويرى دينو أنّ الكفاءة هي« مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تسمح بالممارسة الملائمة لدور أو وظيفة أو نشاط. وتعني كلمة "الملائمة" هنا أنّ معالجة الوضعيات تخلص إلى النتيجة التي يرجوها من يعالجها أو إلى نتيجة مثلى» [1].

وتعني الكفاءة عند ج.لوبوترف (G. Le boterf) « معرفة التصرف،أي معرفة الإدماج والتجنيد والتحويل لمجموعة من الموارد (معارف ،مواقف،تفكير،...) في سياق معيّن ،قصد مواجهة مختلف المشكلات المعترضة أو إنجاز مهمة »[2]. يبدو من هذا التعريف،اختزال الباحث للكفاءة في قدرة الشخص على حسن التصرف أمام المشاكل التي تعترضه، إلا أنّه ، وعلى الرغم من بساطته، فهو يحيلنا إلى عمليات معقدة ومتداخلة ؛فحسن التصرف يتجلى في معرفة تجنيد (Savoir mobiliser)(وإدماج (Savoir intégrer) المعارف والمهارات والسلوكات والقدرات المكتسبة ومعرفة تحويلها (Savoir transférer) في وضعيات مناسبة إلى إنجاز ملائم؛فالكفاءة عند لوبترف لاتكمن في امتلاك الموارد،ولكن في معرفة تجنيد المعارف وإدماجها وتحويلها.

أمّا بيرينو ، فيعـــرّف الكفاءة على أنّها «القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد(Resources) المعرفية (معـــارف، قـــدرات،مـــعلومات.الخ) بـــغية مواجـــهة جملة من الوضعيات بـــشكل

---

(1) Louis D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*..., p. 472.

(2) Guy LE BOTERF, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1995, p.23.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ملائم وفعّال»[1] .وفي إطار رصده للكفاءات الأساسية التي على المدرس أن يتمكن منها قصد إنجاز مهامه التربوية، يشير في موضع آخر إلى أن الكفاءة هي « قـــدرة الشخص على تجنيـــد موارد معرفية مختلفـــة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات» [2].

يركّز هذا التعريف الأخيرعلى أربعة جوانب أساسية:

1 -ليست الكفاءات في حد ذاتها معارف أو معارف فعلية أو مواقف و لكنها تجنّد وتدمج وتنسق بين هذه المعارف.
2 -لا يكون لتجنيد هذه الموارد معنى أو وجاهة (Pertinence) إلا في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة حتى وإن أمكن معالجتها قياسا بكفاءات أخرى سبقت مواجهتها.
3 -تمر ممارسة الكفاءة عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تمكّن من تحديد وإنجاز مهمة تلائم نسبيا الوضعية المقترحة.
4 -تبنى الكفاءات المهنية من خلال عملية تكوين، لكنها تبنى أيضا بالانتقال من وضعية عمل إلى أخرى وذلك من خلال الممارسة اليومية [3].

أمّا فيما يخص العناصر التي تمكّن من وصف كفاءة ما، فقد لخصها بيرنو في ثلاثة عناصر هي:

- ♦ نوع الوضعيات التي تتيح التحكم في الكفاءة.
- ♦ الموارد التي تجنّدها هذه الكفاءة: معارف نظرية ومنهجية، مواقف، معارف فعلية، كفاءات نوعية، مخططات حركية(Schèmes moteurs)، مخططات الإدراك والتقييم، والتوقع واتخاذ القرار.

---

(1) باولا جونتيل وروبرتا بنتشيني، بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب بيرينو،في *"الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة"*،تعريب: محمد العمراني والبشير اليعكوبي(هكذا)، مطبعة أكدال،الرباط،ط. 2004،ص.41.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.17ـــ18.

(3) Philippe PERRENOUD, *dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 1999, p.17.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

♦ طبيعة المخططات الذهنية التي تتيح تجنيد وتناسق الموارد المعرفية الضرورية في وضعيات معقدة وخلال وقت معقول(1).

يتضح من تعريف بيرينو أن الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد (المعارف، المهارات، والقدرات) وتوظيفها توظيفا فاعلا لاتخاذ قرارات، وإنجاز أفعال تمكن من تجاوز عوائق، وتحديات،ومهام صعبة في سياقات ما،لكن امتلاك المعارف والقدرات لا يعني بالضرورة أننا أكفاء –حسب بيرينو– فكلّ يوم تثبت التجربة أن هناك أناسا يمتلكون المعارف والقدرات،لكنهم لا يستطيعون تجنيدها تجنيدا مناسبـــا– في اللحظة المناسبة– في وضعية عمل(2).

المهم، إذا هو ربط المعارف بوضعيات تصبح فعالة ووظيفية، بحيث تمكّن المتعلم من القدرة على الفعل، وعلى تحدي العوائق، والتفكير، والتحليل، والتأويل، والتفاوض، واتخاذ القرار...، عوض النهل من خزانة الذاكرة، ذلك أن الكفاءة تعني أيضا القدرة على الارتجال والابتكار ، وبعبارة أخرى، هي القدرة على ابتكار الأجوبة الجديدة التي تقتضيها الوضعية التي يواجهها المتعلم، وهذا لن يتم له بالقدرة على تحويل المعارف فحسب، وإنما بالقدرة على استحضارما يلائم منها هذه الوضعية الجديدة .

ولن نبرح مجال تعريف الكفاءة قبل أن نقدّم تعريفا شاملا لها اعتبره سكالون (Scallon) أكثر التعاريف استجابة للاهتمامات المتعلقة بالتقييم، نظرا لاستناده الواضح على الوضعيات المشكلة(3) ،وهو تعريف روجرس ،إذ يقول« الكفاءة هي قدرة الفرد على تجنيد مجموعة مدمجة

---

(1) انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(2) Philippe PERRENOUD, ''L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ?'', in *Réussir au collégial*, Actes du colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 2000.

(3) انظر،

Gérard SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2004, p.105.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

من الموارد بكيفية مستبطنة قصد حل عائلة من الوضعيات المشكلة»[1].

- إنّ تحقق الكفاءة في نظر روجرس يتطلب توافر عنصرين أساسيين،هما،الموارد؛أي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية(Savoirs, savoirs faire et savoirs être) التي يجب على المتعلم تجنيدها،وكذا الوضعيات التي يجنّد فيها هذه الموارد.

تتبلور من مختلف تعاريف الكفاءة المذكورة جملة من الملاحظات يمكن إيجازها في :

- تركيزها على أهمية المجال التطبيقي،أي الوضعيات التي ينبغي على المعارف الموظّفة أن تكيّف حسبها،فالوضعية تمثّل أحسن السبل للتثبت من حصول الكفاءة لدى المتعلّم.
- توسل الكفاءة بمجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية.
- تطلّب الكفاءة عمليات التجنيد والإدماج والتحويل، فهي أساسية لحصولها.
- تجنيد الموارد فيها بشكل انتقائي،فلا يحدث ذلك بطريقة اعتباطية،بل يتطلب توظيف ما يتلاءم مع الوضعية.
- اعتمادها على البعد التنظيمي في التعامل مع الموارد.

وبناءً على ما ذكرنا يمكن القول بأنّ الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشاكل.

2ـــ1 ـــ 5 خصائص الكفاءة

تختص الكفاءة حسب روجرس بخمسة مميّزات،هي:

---

(1) Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration acquis dans l'enseignement*, p.66.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ـ1 ـ 5ـ1 تجنيد مجموعة من الموارد

تتوسل الكفاءة بموارد شتى،قد تكون معارف أومخططات أو معارف مستمدة من تجارب ما،وقد تكون قدرات أو معارف فعلية مختلفة الأنماط أو معارف سلوكية.. وهي كثيرة إلى درجة يصعب معها تحليل مجموع الموارد المجنّدة أثناء ممارستها (الكفاءة).[1]

2ـ1 ـ 5ـ2 استهداف غايات معيّنة

يصعب وصف الكفاءة بطريقة وظيفية تركيزا على السلوكات القابلة للملاحظة من دون استحضار الغايات المتحكّمة في السلوك الإنساني، فباعتباره كذلك (إنسانيا)، يكون من الضروري الاعتراف له بقدر ما من المعنى والمغزى والقصدية،ومن ثمّة فتوظيف الفرد لمجموعة من الموارد لا يكون أبدا في منأى عن مقصدية تتحكّم في إنتاجه، وعليه، فلكي يكون سلوك المتعلّم مفهوما وقابلا للملاحظة ، لابد من تناوله بقدر من الوظيفية،وهو ما تجسّده الكفاءة باعتبارها « أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، بمعنى أنها ليست مجرد رد فعل مثار بواسطة منبهات، بل إنها نشاط إرادي وواعي ووظيفي»[1]،فالمتعلّم حينما يجنّد موارده إنما يستهدف بذلك إنتاجا أو فعلا أو حلّ مشكلة في محيطه المدرسي أو خارجه،كما أنّه لا يقيّم ، حينما ينتقل إلى الحياة العملية، على أساس ما يحمله من معارف، وإنما على أساس ما يستطيع القيام به؛ أي قدرته على توظيف مكتسباته لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة. ولا يتأتى له ذلك إلا بمواجهة المشاكل الحقيقية وإبراز قدرته على تحليلها ومعالجتها، إذ بهذه الكيفية يتعلم التفكير والاستدلال وتطوير منهجية تمكنه من حل المشاكل، وهو ما يؤهله لاكتساب الكفاءات.

---

(1) انظر المرجع نفسه،ص.68.

Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1998, p. 33. (2)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2ـ1 ـ 5ـ3 الارتباط بعائلة من الوضعيات

تتميّز الكفاءة أيضا بارتباطها بصنف من الوضعيات،إذ لا يمكن أن تفهم إلاّ بالاستناد إلى الوضعيات التي تمارس في إطارها،فالكفاءة التي يستهدفها التعليم الثانوي مثلا،والمتمثلة في تدوين رؤوس أقلام أثناء الدرس ليست هي الكفاءة نفسها الخاصّة بأخذ رؤوس أقلام أثناء اجتماع،لأنّ الكفاءتين تخضعان لمتطلبات وقيود مختلفة ككثافة المعلومات واختلاف المصادر والضغوط النفسية....، وبالخصوص اختلاف الوظيفة،كما أنّنا قد نكون أكفاء في حل مسألة رياضية ولا نكون كذلك في حلّ أخرى فيزيائية[1].

2ـ1 ـ 5ـ4 الارتباط في الغالب بمادة دراسية بعينها

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية السابقة، فإذا كان للكفاءة علاقة قويّة بعائلة من الوضعيات،فإنّ هذه الأخيرة تقتضي مجموعة من المتطلبات الخاصّة بمادة دراسية معيّنة،وهو ما يجعلنا نقول إنّ الكفاءات تتقيّد بمادة دراسية محدّدة بخلاف القدرات التي تتسم بكونها مستعرضة، ولا يعني هذا أنّ لكلّ مادة دراسية كفاءاتها الخاصّة ، فقــد يحدث أن تكون بعض الكفاءات المنتمية إلى مواد مختلفة قريبة من بعضها البعض،مــمّا يسهل عملية تحويلها،ويمثّل روجرس لذلك بكفاءة إنجاز بحث في العلوم الاجتماعية التي لا تختلف كثيرا عن تلك المتعلقة بالقيام ببحث في العلوم الدقيقة، وذلك لكون التمشيات (Démarches) الكبرى أو الخطوات واحدة (إعداد الإطار النظري،البــحث عن المعلومات..) غير أن الكفاءات تبقى متباينـــة، فالباحث في مجال العلوم الدقيقة لا يمــكن أن يتحوّل إلى باحث في العلوم الاجتماعــية دون استــعداد والعكس صحيح،وعليه لا يمكننا أن نعمــم بالإقرار بأنّ للكفاءة دائــما خصائص تتــعلّق بالمادة ، فبــعض الكــفاءات عابرة للــمواد (Transdisciplinaire) ،إلاّ أنّ عــددا كبيرا منها له

---

(1) انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration,* p .69.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خصائص تتعلّق بالمادة[1].

2ـ1 ــ 5ــ5 قابــليـــة الـــتقـــيـــيـــم

تتميّز الكفاءا ت ــ خلافا للقدرات ــ بسهولة تقييمها،ومردّ ذلك إلى أنّها تقاس بالنظر إلى نوعية تنفيذ المهمة، وكذا نوعية الإنتاج ،ولا يمكن تقييمها إلاّ في إطار عائلة من الوضعيات المشكلة.والجدير بالذكر أنّ هذا التقييم يتم أساسا من خلال إنتاج المتعلّم،إلاّ أنّه قد يحدث بمعزل عن ذلك،ففي الحالة الأولى تحدّد معايير (Critères) يحتكم إليها،مثل:هل يتسم المنتج بالنوعية؟ هل يستجيب للمطلوب؟..أمّا في الحالة الثانية فيتم تقييم كفاءة المتعلّم بالنظر إلى نوعية السيرورات المعتمدة والمستقلة عن المنتج،كسرعة القيام بالمطلوب،استقلالية المتعلّم أثناء إنجاز المهمة،احترامه لبقية التلاميذ... .[2]

2 ــ 1 ــ6 أنواع الكفاءات

تصنف الكفاءات بصفة عامة إلى كفاءات قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان وكفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة.

2 ــ 1 ــ6 ــ1 الكفاءات القاعدية(Compétences de base)

وتسمى أيضا بالكفاءات الأساسية ، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها،لذلك فهي تمثّل الكفاءة التي ينبغـــي علـــى المتعلّم التحكّم فيها حتى يتسنى له ـــدون إشكال ــ ولوج عالم التعلمات الجديدة .[3]

---

(1) انظر المرجع نفسه، ص.70.

(2) انظر المرجع نفسه ،والصفحة نفسها.

(3) انظر المرجع نفسه،ص.74.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وترتبط الكفاءة القاعدية بالسياق وبزمن التكـوين، فكتابـة رسـالة ردا علـى رسـالة صديق،تمثّل كفاءة قاعدية في نهاية المرحلة الابتدائية،ولكنها ليست كذلك بالنسبة للسنوات الأولى من المرحلة نفسها.[1]

2 ـ 1 ـ6 ـ2 كفاءات الإتقان (Compétences de perfectionnement)

وهي كفاءات غير ضرورية في سياق وزمن معينين من التكوين ،إذ لا تتبنى عليها بالضرورة تعلمات أخرى، وعلى الرغم من أنّها مفيدة في التكوين، إلا أن عدم إتقان المتعلم لها لا يؤدي إلى فشله في الدراسة.ومثالها ،تحرير رسالة بخط نسخي (En calligraphie) في التعليم الابتدائي.[2]

2 ـ 1 ـ6 ـ3 الكفـاءات النوعيـة أو كفـاءات المـادة(Compétences disciplinaires)

وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاءات المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيقها.

2 ـ 1 ـ6 ـ4 الكفاءات المستعرضة(Compétences transversales)

وتسمى أيضا بالكفاءات الممتدة، ويقصد بها الكفاءات التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، فهي كفاءات تتكـون مـن مركبات تسهم مواد كثيرة في إحداثها ،ولهذا السبب فإن تكوينها يتطلّب زمنـا طـويلا ،فلـو فرضنا مثلا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكيـر العلمـي ككفـاءة ، وهـي كفـاءة مستعرضة، لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص، فالتفكير العلمي ليس مقتصرا على المواد العلمية، بل يدخل ضمن كل التخصصات، كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاءة يتطلب وقتـا، وذلـك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

---

(1) انظر. Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration*, p .74.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.75.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ومن أمثلة الكفاءات المستعرضة:

- امتلاك آليات التفكير.
- امتلاك منهجية حل وضعيات-مشكلة.
- تنمية القدرات التواصلية.....

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ــ 1 ــ7 طرائق تكوين الكفاءات

إنّ الاكتفاء بالتحديد المفاهيمي والنظري للكفاءات أمر ناقص على المستويين المعرفي والبيداغوجي،إذ لم تعد الإجابة عن السؤال:ماذا نتعلم ؟ كافية لتجاوز الصعوبات المتعلّقة بالعملية التعليمية ـــالتعلّمية،بل لابدّ من الإجابة عن السؤال المرتبط بسيرورة التعلم ،وهو:كيف نتعلم ؟، الأمر الذي يقود إلى الحديث عن طرائق التعليم وتقنياته التي تمثّل أداة ضرورية لتحقيق الكفاءات المنشودة. ومادامت الكفاءات تؤهل الفرد للتعامل الإيجابي مع محيطه،فإنّ هذا التفاعل يتطلب مواجهة المشكلات المعترضة في هذا المحيط وحلّها وفق منهجية منطقية محدّدة ومشاريع علمية ، ولهذا تمثّل بيداغوجية حلّ المشكلات وبناء المشاريع أنجع وسائل أجرأة الكفاءات في مادة دراسية معينة .

2 ــ 1 ــ7 ــ1 بيداغوجيا حل المشكلات

قد يبذل المعلّم مجهودا كبيرا لبناء مقطع تعليمي (Séquence didactique) قصد تحقيق رغبة تفاعل المتعلّمين معه ومع المادة المدرسة ،ولكنّه لاينجح في ذلك مادام المتعلّمون يفتقدون إلى الرغبة والإرادة في التعلّم اللتين تجعلانهم ينخرطون فيه وينهضون بأعبائه،ولعلّ مردّ ذلك إلى الطريقة الاستقرائية التي تضع المتعلّم في سياق اصطناعي بعيد عن واقعه،لا يأخذ تصوراته في الاعتبار،بل يتابع فيه خطوات غير قابلة للنقاش أعدّت له سلفا ، ولتجاوز سلبيات هذا النموذج التعليمي ،جاء توظيف الوضعية المشكلة(Situation problème) التي تنطلق من تصورات المتعلم وتولّد لديه الرغبة في التعلم.

يعرّف روجرس الوضعية المشكلة في الإطار المدرسي بـــ « الوضعية التـــي تتـــسم بما يسميه دلـــنـــجفـــيـــل (Dalongville) وهـــبـــرت (Hubert) ...زعـــزعة أو خـــلخلـــة بنّاءة (Déstabilisation constructive) ،والزعزعة ليست بنّاءة فحسب،بل غالبا ما تكون أيضا مبنية أو مستحدثة،بالنظر إلى أنّ الوضعية المشكلة تحتل موقعا في سلسلة تعلّمات مخطّــطة ،فهـــي تشمل مثلا على عدد من المعطيات المشوشة أقل ما تشتمل عليه وضعيات الحياة،أو تتـــضمّن

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

معطيات مقدّمة للتلميذ حسب ترتيب معيّن ،احتراما لنوع من التدرج في الصعوبات المنتظر تخطيها»[1].

وبهذا، فهي تتكوّن حسبه من وضعية (Situation) تتحدّد بكيفية خاصّة بالعلاقة مع ذات(شخص أو مجموعة أشخاص) ومع سياق(Contexte)، وكذا مشكلة (Problème)، تتمثّل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطّي حاجز، تلبية لحاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي[2].وتحدث الوضعية المشكلة خلخلة في البنية المعرفية للمتعلّم ،وتساهم في إعادة بناء التعلّم ،وتتموضع ضمن سلسلة مخطّطة من التعلّمات.

تقوم بيداغوجيا حلّ المشكلات إذن على الوضعية المشكلة باعتبارها تصورا جديدا للعملية التعليمية_ التعلمية يرتكز أساسا على جعل المشكل استراتيجية لهذه العملية كونه أمرا طبيعيا، بل وإيجابيا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة ؛فلمّا كان التعلّم عملية بنائية يساهم فيها المتعلّم بنفسه،فإنّ المدرسة مطالبة بتوفير بيئة تعليمية تسمح باستثمار ذكائه من خلال أنشطة تتضمّن وضعيات تثير الرغبة في التعلّم ،ولعلّ أهمّ إجراء لإثارة هذه الرغبة هو تحويل المعرفة إلى لغز أو إلى مشاكل صعبة وقابلة للتجاوز ترفع من احتمال حدوث التعلّم باعتبارها وضعيات تعلّمية تقترح على المتعلّم إنجاز مهمة لايمكنه الاضطلاع بها دون تعلّم يشكّل الهدف الحقيقي للوضعية،إذ ترتبط هذه الوضعيات « بإرساء الموارد(التعلمات)،وعليه لايكون لها معنى إلاّ عندما تقحم المتعلّم في نشاط ما يضعه أمام ظاهرة حقيقية من واقعه المعيش ،تثير تساؤلاته،وتعطيه الرغبة في العمل ،وتدفعه إلى بذل الجهد أثناء التعلم ،وتجعله يكتشف من خلالها أهمية ما يتعلّمه»[3].

---

(1) Xavier ROEGIERS, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.23.

(2) انظر المرجع نفسه،ص.15-18.

(3) محمد الطاهر وعلي ،*الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات*، الورسم للنشر والتوزيع،الجزائر، ط.2010، ص.107.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أــ خصائص الوضعية المشكلة

يحدّد جون بيار أستولفي (J.P Astolfi)عشر خصائص للوضعية المشكلة، تتمثّل في كونها:

- منظمة حول تجاوز عائق(Obstacle) يتم تحديده بعناية مسبقا؛
- هي عبارة عن وضعية ذات خاصية ملموسة (Concrète) ؛
- تشكل لغزا حقيقيا يجب حله؛
- لا يتوفر المتعلّمون فيها على عناصر حلها منذ البداية؛
- تحدث مقاومة حقيقية لدى المتعلم تحمله على استثمار معارفه السابقة وكذا تمثّلاته؛
- يجب أن يكون حلّها في متناول المتعلمين؛
- تساعد على استباق النتائج و التعبير الجماعي عنها يأتي بعد البحث عن الحل؛
- تحدث مناقشة علمية (Débat Scientifique) داخل القسم،ممّا يستثير صراعا سوسيوــ معرفيا؛
- إقرار الحل أو استبعاده لا يأتي خارجيا من طرف المدرس و لكن يأتي كنتيجة للوضعية نفسها؛
- إعادة اختبار الطريقة المستعملة للوصول إلى الحل، تشكل فرصة للوعي بالاستراتيجيات الميتاــ معرفية المستعملة و ترسيخها قصد إعادة توظيفها في وضعيات جديدة.[1]

ب ــ أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليميةــ التعلمية

تكمن أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليميةــ التعلمية ،في كونها:

- تضع المتعلّم في قلب مسار التعلّم، ممّا يسمح له بتعلّم حقيقي؛
- تشكّل تحديا بالنسبة له،ومحفّزا على التعلّم الذاتي؛
- تتيح له فرصة تجنيد مكتسباته؛

---

(1) Jean-Pierre ASTOLFI, Placer les élèves en situation-problème ?,in *Probio- Revue*, Vol. 16,Décembre 1993.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- تحثّه على التساؤل عن كيفية بناء المعرفة ،وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلّمه؛
- تنمّي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار؛
- تمكّنه من معرفة دور المواد المختلفة في حلّ المشكلات المركبة؛
- تكشف له عن حاجاته في التعلّم من خلال تحسيسه بالفرق بين ما اكتسبه وما يتطلبه حل الوضعية المشكلة.

ج ــ مكوّنات الوضعية المشكلة

تناول العديد من الباحثين كــ دي فتشي(De Vicchi)[1] وميريو [2] وجونار(Jonnaert)[3] ودي كيتال (De Ketele)[4] و روجرس [5] تقنيات بناء الوضعية المشكلة ومكوناتها،ولكن نظرا لتبنينا تقنية روجرس في بناء مناهجنا التعليمية،سنكتفي بعرضها.

تتشكّل الوضعية التعلمية عنــد روجرس من مكونين هما:الســند(Support) والتعليمــة (La consigne):

السند: ويمثّل مجموع العناصر المادية التي توضع بين يدي المتعلّم ،مثل:نص مكتوب،

---

(1) Gérard DE VECCHI, Nicole CARMONA-MAGNALDI, *Faire vivre de véritables Situations problèmes*, Hachette éducation, Paris, 2002.

(2) Philippe MERIEU, *Apprendre…oui, mais comment ?* ESF, Paris, 16e éd, 1997.

(3) Philippe JONNAERT, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

(4) Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*.

(5) Xavier ROEGERS, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وسائل إيضاح،صورة....إنّها مجموعة من العناصر التي وضعت في سياق لتؤدي وظيفة معيّنة.(1)

ويتحدّد هذا السند بثلاثة عناصر:

* سياق (Contexte)، يصف محيط الموقف المتخذ.

* معلومات(Informations)، يتصرّف المتعلّم انطلاقا منها، وقد تكون تامة أو ناقصة، مناسبة للمقام أو دخيلة مشوّشة.

* وظيفة (Fonction) تبعث على استحضار الهدف المبتغى من وراء الإنتاج المتحقق.

التعليمة : وهي مجموعة التوجيهات المقدمة للمتعلم أوالسؤال المطروح على نحو صريح وواضح وغير قابل للتأويل،و تترجم النية البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية. (2).

2 ــ 1 ــ7ــ 2 بيداغوجيا المشروع

إذا كانت بيداغوجيا الكفاءات تنتظم حول المتعلم وحول حاجياته وتضع منهجية تعلمه في مركز اهتمامها، فإنها تشدّد على الاشتغال ضمن مشروع يتم بناؤه و تقديمه للمتعلمين في صيغة وضعيات تدور حول مشكلة تعليمية واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه المعلّم وإشرافه، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة.

ويعتبر المشروع فرصة لبناء الكفاءات،إذ يواجه فيه المتعلّم وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته وإعطاءها بعدا وظيفيا ،وهو يجعل المتعلم نشطا يبحث عن المعلومة بتسخير جهد ذاتي وتفكير منظّم،كما يتفاعل فيه مع الآخرين ،ممّا يغرس في نفسه روح المسؤولية والعمل الجماعي لإنجاز عمــل مفيد، كما يعتبر وسيلة أو مقاربة ناجعة تحقــق هذا البعد الإدماجي

(1) انظر المرجع نفسه، ص.77ــ 78.

(2) انظر المرجع نفسه، ص. 78.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

باعتباره الوضعية الإدماجية الأمثل للتعلم لما توفره من فرص للتفاعل بين المتعلمين و جــعلهم محور العملية التعليمية ، و تمكنهم من ممارسة الفكر النقدي،وتطوير شخصياتهم في مختلف أبعادها و تملك الكفاءات المستعرضة (تواصل– استثمار المعطيات لحل الإشكاليات المطروحة وتوخّي منهجية عمل وتوظيف التكنولوجيات الحديثة والبحث عن الحلول البديلة...)

أ ــ مزايا طريقة المشروع

يحقّق المشروع أهدافا مختلفة تتمثّل في:

- إثارة الاهتمام والتحفيز،كون المشروع ينطوي على هدف ووسائل تنفيذ؛
- إكساب المتعلّم معارف ومعارف علمية جديدة؛
- استدعاء معارف مختلفة وكفاءات التوقع (Anticipation) والتجديد(Innovation) والإبداع(Créativité) [1]؛
- الربط بين النظري والعملي،أي بين التعلمات من جهة والفعل من جهة أخرى؛
- ربط العملية التعليمية التعلّمية بمواقف الحياة الاجتماعية؛
- التوفيق بين ميول المتعلمين وقدراتهم؛
- تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين؛
- تكوين مواقف التعاون والعمل الجماعي الهادف واحترام الغير مع تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس؛
- التدريب على التخطيط والتنظيم وعلى القدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها؛
- تعويد المتعلمين على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم؛

---

(1) انظر،

Marcel LEBRUN, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2007, p.160.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- توفير فرصة إدماج التعلمات؛
- التدريب على التقييم و التقييم الذاتي؛

ب ــ سيرورة المشروع

ينفّذ المشروع عادة تبعا للخطوات الآتية :

- **اختيار المشروع** : ويكون ذلك في ضوء الكفاءة المراد تحقيقها وتماشيا مع ميول المتعلمين ورغباتهم ،وكذا قابلية التنفيذ.
- **تخطيط المشروع وتنظيمه** : يقوم المعلّم رفقة المتعلمين بعملية تخطيط المشروع وتنظيمه، وتشمل هذه العملية، تحديد الأهداف التي ينبغي بلوغها ثم تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محددة، مع تفويج المتعلمين الذين سيتولون تنفيذ مرحلة ما من مراحل المشروع تبعا لرغباتهم ما أمكن ،بالإضافة إلى بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول عليها وتحديد المدة الزمنية لتنفيذه.
- **تنفيذ المشروع** : ينفّذ المتعلمون أجزاء المشروع، تحت إشراف المعلّم وتوجيهاته،ووفقا لما تم الاتفاق عليه في عملتي التخطيط والتنظيم.
- **تقييم المشروع** : يناقش المتعلمون ما أنجزوه ، ويقيّمون مدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ، متعرّفين على مواطن الضعف وعلى أخطائهم كي يتفادوها مستقبلا ،ثمّ يبلورون النتائج التي توصلوا إليها في صورة عملية منظّمة .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ منهجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجديدة (2003)

تقوم منهجية تعليم اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية الجديدة على:

3ـ1 تعليم اللّغة المكتوبة

حظي تعليم التعبير الكتابي بقدر مختلف من الأهمية بحسب اختلاف المنهجيات التي عرفها ميدان تعليم اللغات ،إذ مزجت الطرائق التقليدية بين قراءة النصوص الأدبية الرفيعة والتعبير الكتابي ،ومن ثمّة أعطت أهمية أقل لهذا الأخير مقارنة بتعلم القراءة،حيث كان يفترض أن «تتوافر القراءة على كلّ المقومات الأساسية لتعلّم التعبير الكتابي»[1] ،أمّا الطرائق المباشرة فقد تجاهلته،في حين منحت الطرائق البنوية الإجمالية والسمعية الشفهية الأولوية لتعليم اللغة الشفهية وأجلّت تعليم المكتوب إلى مرحلة لاحقة ،ممّا أدّى إلى بروز الإشكالية المتمثّلة في كيفية الانتقال إلى تعليمه ،أي كيفية إدراجه في مسار التعلّم [2].

وكان يجب انتظار مرحلة ظهور الطرائق المبنية على المقاربة التواصلية ليتمّ إدراج تعليم المكتوب في بداية التعلّم ،حيث صار« يشرع في تعلّم اللّغة الشفهية والمكتوبة بالتوازي انطلاقا من نصوص منطوقة ومكتوبة ،يتم تناولها من خلال الوضعية التي تجسّدها....»[3].

لقد كانت فكرة البدء في تعليم التعبير الكتابي في سنّ مبكّرة ثمرة لأبحاث المختصين في علم النفس اللّغوي الذين نادوا بضرورة التخلّي عن فكرة « ابتداء العمل الذهني المعرفي (cognitif) الخاص باللغة المكتوبة بالتزامن مع الفترة التي تشرع المدرسة في تعليمها »[4]،وفي هذا الصدد تميّز إميليا فيريرو (Emilia Ferreiro) بين الحــق في « تعلّم أي محتوى دراســي

---

(1) Jean –Pierre ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, Paris, 2e éd, 2008, p.76.

(2) انظر المرجع نفسه ،والصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه ،ص. 77.

(4) Emilia FERREIRO, Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces, in *Les entretiens*, Actes 4, Nathan, Paris, 1994, p.122.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ذي قيمة اجتماعية (socialement valorisé) في أيّ سنّ، وإجبارية التعلّم في سن مدرسية معيّنة»[1].

يظهر ممّا ذكرنا أنّ علماء النفس اللّغويين يحاولون دوما هدم التقاليد الراسخة في بـــعض الاتجاهات التّربويـــة المحافظة بغية تـــعليم المكتوب في سنّ مبكّرة، والهدف من ذلك «تحسيـــن نظرة الطفل للـــغة المكتوبة شيئا فشيئا، وذلك كي يصبح استعمالها ــ بالتدريـــج ــ أكثر رقيّا (élaboré)»[2]، وكذا محو أثر الفوارق الاجتماعية والثقافية بين الأطفال، حيث يكتشف هؤلاء أنّ المكتوب وسيلة للتواصل مع الغير ،وأنّه مصدر متعة وترفيه وسعادة ،ومن ثمّة يتعلّقون بمختلف أشكاله.[3]

ويؤكّد جافري (Jaffré) شرعية التعليم المبكّر للمكتوب بقوله « لمجرّد أن يشرع طفل الثلاث (3) أو الأربع (4) سنوات في ترك أثر على سند ما،سواء أكان ذلك في الحضانة أم في منزله ،فإنّه يكون قد بدأ يمسك ببعض معطيات الكتابة التي تتدرج في مستويات شتى»[4].

ويتمّ هذا التعليم المبكّر باعتماد ما يعرف بطريقة "الإملاء للراشد" (La dictée à l'adulte) ،حيث ينتج الأطفال نصوصهم المكتوبة عن طريق إملائها على معلّمهم،ممّا يشكّل النشاط الأول الذي يلج من خلاله الطفل إلى عالم المكتوب،فأثناء التمدرس في الحضانة يترجم المعلم ما يقوله الطفل إلى لغة مكتوبة ،ويقرأ عليه جملته أو نصّه ،وهكذا يكتشف الطفل تدريجيا أنّ اللّغة المكتوبة تختلف عن اللّغة المنطوقة ،كما يقوده ذلك أيضا إلى التعرّف على النحو وعلى

---

(1) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(2) Thierry MAROT, *Lecture écriture : Apprendre autrement ,Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*, Cheminement, France,2009,p. 79.

(3) انظر، Marguerite BACHY, Danielle THOREL, Françoise VASSOR , Ecrire pour lire, Lire pour écrire ,in *«De l'oral à l'écrit »*,Actes du colloque du 7 octobre 2006, Papyrus ,France,2006 ,p. 73.

(4) Jean-Pierre JAFFRE,'' Graphèmes et idéographie'', in *Pour une théorie de la langue écrite*, C.N.R.S, Paris, 1990, p.79.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بنى اللغة المكتوبة عندما يطلب منه المعلّم أن يتحدّث عمّا يكتب (dire de l'écrit)،كأن يقول له أثناء الإملاء:إذن،ماذا أكتب؟ فيكوّن الطفل جمله بمساعدة معلّمه ،وقد يدفعه في الوقت نفسه إلى بذل جهـــد لإنتاج نص منسجم استجابة لأسئلة من قبيـــل: ماذا حدث بعد ذلك ؟ وكيف انتهـــى الأمر ؟[1].

ويوجّه إنتاج الأطفال هذا إلى التواصل عن طريق المراسلة أو مجلة المدرسة أوالعرض داخل القسم أو للأولياء،وبذلك يتم وضعهم في وضعيات تواصل طبيعية[2]. وبهذا تشكّل عملية "الإملاء للراشد" « عملا جادا في التعبير الكتابي والتواصل ،يعطي دلالة للأنشطة،كما تكوّن هذه الكتابات ما نسمّيه "تراث القسم"،تراثنا القريب "Notre patrimoine de proximité"[3].

وفي هذا المنظور يندرج تعليم التعبير الكتابي في مناهج الإصلاح،إذ تمّ إقراره منذ السنة الأولى الابتدائية بعدما كان يدرس في مناهج المدرسة الأساسية ابتداءً من السنة الرابعة أساسي ،فقد جاء في منهاج السنة الأولى « التعبير الكتابي هو من أبرز غايات تدريس اللّغة ،.....ولأهميته تمّ تقديمه ليدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وذلك بدءا من الفصل الثالث، وإذا تمّ هذا التقديم، فذلك بنية غرس البذور الأولى لملكة الإبداع في التعلّم »[4].

ولا يقصد بالتعبير الكتابي هنا إنجاز تمارين ملء الفراغ أو إنشاء جمل سليمة أو "نسجها على منوال أخرى" مثلما كان سائدا في مناهج المدرسة الأساسية، بل المراد منه هو إنتاج نص متماسك، إذ يطمح منهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أن يصل المتعلّم في نهاية هذه السنة إلى كتابة نص من ثلاث جمل،وأن يحرر في نهاية السنة الثانية من التعليم نفسه نصّا من ستـــة أسطر، فقد ورد في منهاج هذه السنة:« إنتـــاج فقـــرات تشـــمـــل على نحـــو

---

(1) Marguerite BACHY, Danielle THOREL, Françoise VASSOR, *Ecrire pour lire, Lire pour écrire*, p.75.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.72.

(3) المرجع نفسه، ص.75.

(4) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، أفريل 2003،ص.26.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ستة أسطر...»[1].وجاء في دليل الكتاب للسنة نفسها«..إنتاج نصوص يتراوح عدد جملها بين 3و6 انطلاقا من وضعيات تعلّمية»[2].

أمّا في السنة الثالثة، فالمفترض أن يتمكّن المتعلّم من كتابة نص يتراوح عدد سطوره مابين سبعة(7) وعشرة (10)، فممّا جاء في ملمح خروج المتعلّم من هذه السنة« تحرير نصوص متنوّعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده [المتعلّم] المختلفة »[3].

ويدلّ إقرار تعليم التعبير الكتابي منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي في المناهج الجديدة على إيمان معدّيها بأهمية كفاءة المكتوب ــ في شقّها التعبيري ــ فإذا كان لكلّ كفاءة لغوية مكانتها الخاصّة من الأهمية والاهتمام ،فإنّ التعبير الكتابي يعتبر أهمّ وسائل الاتّصال اللّغوي وأساسها،بل إنّ التحكّم فيه هو الغاية النهائية من تعليم اللّغة باعتباره النشاط الذي يبرز تمثّل المتعلّم لكلّ ما درسه وقدرته على تجنيده .وقد أكّد الباحثون أنّ مسألة التمكّن منه تؤثّر بشكل كبير على المسار الدّراسي للمتعلّم في المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة ،أي أنّها تتحكّم في نجاحه الدراسي.[4] كما ذهب بعضهم إلى اعتباره وسيلة هامة لمحاربة الإخفاق:« إنّ أحسن طريقة لمحاربة الإخفاق المدرسي في بداية التعليم الإلزامي، هي منح المتعلّم فرص الكتابة في الأنشطة

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص.26.

(2) سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ ، حـــفيــظة تازروتي ،*لغتي الوظيفيـــة، دليل المعلّم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،2004ــ 2005،ص.33.

(3) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004، ص.25.

(4) انظر:

Jacques DAURY, René DREY, *Apprendre à rédiger*, p. 21.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التي تتطلبها، وفي التواصل والعروض»[1].

هذا، بالإضافة إلى أنّ للمكتوب مكانة مرموقة في الحياة الاجتماعية والثقافية، فالتمكّن منه كان دوما مؤشّرا على سعة العلم والثقافة[2].

وتأتي عناية المناهج الجديدة بالتعبير الكتابي أيضا تحقيقا للمبدأ النفعي للتعلّم ؛أي إعطاء التّعلّمات بعدا وظيفيا، فكثيرا ما يجد المتعلّم نفسه خارج المدرسة في وضعيات تتطلب منه الكتابة ،ككتابة رسالة إدارية أو طعن...،فهو نشاط مرتبط ارتباطا وثيقا بمواقف الحياة اليومية،ويتواجد فيها بقوّة،إذ يرافق ألوان وأشكال اللوحات الإعلانية واللافتات التي ترشدنا في الشوارع، كما أنّه الأداة التي بفضلها يصل إلى صندوق رسائل منازلنا أو مقرات عملنا فيض من الرسائل، وهو بذلك الوسيلة المميّزة والمفضّلة لنقل تعليمة أو تسجيل معلومة..كما أنّه الأداة الأساسية لنقل المعارف وإعدادها وتقييمها،إذ نادرا ما نصادف امتحانا أو مسابقة يخلو من اختبار في الإنشاء[3].

يتبيّن من مجمل ما ذكرنا أنّ التحكّم في التعبير الكتابي هو أبرز غايات تعليم اللّغة العربية في المناهج الجديدة ،وأنّ كلّ الكفاءات الأخرى خادمة له،وقد تفشل كلّ محاولاتنا في التعليم إن نحن أخفقنا في إكساب المتعلّم هذه الكفاءة،ومن هنا جاء حرص المناهج على إعطاء الأهمية والأولوية لتعليم اللّغة المكتوبة.

3ـــ2 اعتبار النص وحدة التعلّم

تجاوزت مناهج اللغة العربية الجديدة تعليم الجملة إلى الاهتمام بالنص وتعليم قواعد تلقيه وإنتاجه،وذلك من خلال اعتمادها المقاربة النصية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما تتداخل

(1) Jean- Marie BESSE, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Magnard, Belgique, 1995, p.103.

(2) انظر،

Jacques DAURY, René DREY, *Apprendre à rédiger*, p.21.

(3) انظر المرجع نفسه، ص.14.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

عناصره يجب على المتعلّم أن يدرك بنيته والقوانين التي تسيّره.لقد أصبح ينظر إلى نص القراءة في إطار هذه المقاربة على أنّه« منتوج مترابط وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية» [1]،كما صارت الوظيفة الأساسية للقراءة أن تكون في خدمة الإنتاج،ذلك أنّه لإنتاج نص،لابدّ من توافر كفاءة نصيّة تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثّلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها،فيتكون لدى المتعلّم مخزون يساعده على الإنتاج.

ومن هنا برزت العلاقة الجدلية بين التلقي والإنتاج، فهي تحقق وظائف تربوية ثلاثا،تتعلّق الأولى منها« بالتلقي والفهم،فبواسطة التحليل النصي ،نقف على محتويات النصوص وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكّمة في تعالق البنيات النصية،وتتعلّق الثانية بالإنتاج ، فبمجرد فهم الكيفيات التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.وتتعلّق الثالثة بالتقويم،وذلك بحثّ القارئ المتعلّم على تبنّي موقف نقدي من هذه النصوص عن طريق التمييز فيما بين تلك التي تتوفر على شروط التماسك النصي وتلك التي تفتقر إليها.» [2]

لقد صارت هذه المفاهيم:النص، التلقي، الإنتاج...توحي بالانتقال من تعليم الجملة إلى تعليم بديل يوضّح للتلاميذ كيف تتشكّل النصوص ويحيطهم علما بقواعد إنتاجها،وكان ذلك كلّه بفضل الانفتاح على الأفكار والنظريات الجديدة المتعلقة بلسانيات النص والتحليل النصّي.

---

(1) Jean-Michel ADAM , *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Bruxelles, 2e éd, 1990. P. 109

(2) محمّد البرهمي ، *ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي،النظرية والتطبيق*، دار الثقافة، المغرب،1998،ص.71.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ــ3 تدريس فروع اللغة على أنّها روافد تخدم الإنتاج أي إدماج التعلّمات

تقوم المقاربة النصيّة المتبناة في المناهج الجديدة على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغويّة من قراءة وتعبير وكتابة، وهو ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة في إطار هذه المقاربة، إذ إنّه لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون تدريب على إنتاج النصوص، فالقراءة ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات عن طريق الاحتكاك بأنماط نصيّة مختلفة: سرديّة، حواريّة، إخبارية... .

يعتبر النص بمختلف أنماطه إذن ،أساس كلّ النشاطات اللغويّة إذ يروّج رصيدا لغويّا وظيفيا وصيغا وتراكيب تمثّل موارد يجنّدها المتعلّم عند الحاجة قصد التواصل والتبليغ،كما يمكّنه من اكتشاف البنية الكليّة أو الكبرى (Macro structure) والبنية الفوقية (Super structure) لمختلف الأنماط النصيّة ومن إدراك العلاقات الّتي تربط عناصر النص؛ممّا يكوّن لديه قدرتين،قدرة التلقي وقدرة الإنتاج .

تمكّن قدرة التلقي المتعلّم، من[1] :

- فهم الموضوعات؛
- إدراك الترابط بين البنيات الفرعيّة؛
- إدراك البنية الكليّة؛
- التمييز بين النصوص؛

أمّا قدرة الإنتاج فتسمح له بـــ :

- ابتكار الموضوعات؛
- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر؛

---

(1) انظر المرجع نفسه، ص.60.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

–الترتيب السليم لعناصره؛

–بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصيّة.

يبرز ممّا ذكرنا أنّ المعارف الخاصّة بالنحو والصرف والإملاء والتعبير والقراءة...والتي كانت تدرس في مناهج المدرسة الأساسية باعتبارها مواد مستقلة ،قد صارت روافد يتم تدريسها خدمة للإنتاج بشقيه الشفهي والكتابي،وذلك انطلاقا من نص القراءة ،فقد اختفت عناوين هذه المواد من المناهج ليحلّ محلّها نشاط عنوانه "القراءة واستثمار النص"، جاء فيه: « ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرؤه المتعلّم ليتمرّن على حسن الأداء وعلى تبيّن وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف ويكتشف تقنيات الكتابة التي تتحكّم في صياغة المضمون.ولايقتصر نشاط القراءة ــ بالنظر إلى المقاربة النصيّة ــ على ما سبق ذكره،بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدّرس اللغوي....إنّ القراءة وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص،فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكوّن إطارا عاما للدرس اللغوي،وبها يكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصّرف والأسلوب ،وبواسطتها ينتقل المعلّم من المكتوب إلى المنطوق ويتناول المعلّم الظواهر الإملائية ويكتشف صعوبات النطق والخط..»[1] كما جاء في موضع آخر:« إنّ قواعد اللّغة تزوّد المتعلّم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهما وأداءً،وترسّخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكّنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، فهو يطبّقها ويتدّرب عليها في كلّ ما يقوم به من أنشطة ،لأنّها الركيزة الأساسية لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان،ويتم ذلك باستغلال نص القراءة الذي يتوافر على الظاهرة النحوية المقصودة....»[2].

---

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،جويلية 2005 ،ص.25.

(2) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص.19.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يتضح ممّا ذكرنا أن ّ معارف فروع اللغة المذكورة صارت في المناهج الجديدة موارد يجندها المتعلّم عند إنتاج نصّه الخاص ،فالهدف منها هو تعليم اللغة وإكساب المتعلّم آليات الفهم وجعله يكتشف الكيفية التي بني على أساسها النص باعتباره بنية يحكمها نظام يجب إقداره على الإلمام بقواعده ليوظفّها في إنتاج نصّه الخاص:« يأتي التعبير الكتابي تتويجا للوحدة التعلمية ، حيث يجنّد فيه المتعلّم مكتسباته مجسّدا أفكاره،ومعبّرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته،فنشاط التعبير الكتابي هو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلّم ما اكتسبه في الحصص الماضية»[1].

لقــد برزت هذه النظــرة الشمولية في تعليم اللغة العربية نتيــجة اعتماد المقاربة بالكفاءات التي جاءت بمفهوم الإدمــاج؛ فضلا على أنّ للكفــاءة نفسها صلة بعــملية إدماج المكتسبات (الموارد)،وهو ما جعل البعض يصفها بكونها مفهوما مدمجا (Intégrateur)،كون المتعلّم يجنّد فيها مختلف المحتويات والأنشطة وكذا الوضعيات التي تتدرج فيها.وبهذا قضت مناهج اللغة العربية الجديدة على مشكلة تجزئة المعارف التي ميّزت المناهج السابقــة،والتي كانت تضمّ في ثناياها قائــمة من المفاهيم التي يجب على التلميذ تعلّمها،وبعض المهارات التي عليه اكتسابها في كلّ مادة من المواد، فتتراكم المعارف لديه دون أن يقدر على إقامة الروابط بينها،ممّا يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف، وبعبارة أخرى، كان التلميذ يتعلّم من أجل التعلّم، وليس لفعل شيء ما أو لتحليل واقع والتكيّف معه استــنادا على ما تعلّمه.

وغني عن البيان أنّ تــدريس التلاميذ محتويات مفصولة عن بعضها البعــض لا يمكن أن يجنى منه عظيم الفوائد، فالواجب دفعـــهم إلى توظيفها في وضعيات إدماجية دالة ، ففي هذه الأخيــرة وحدها نستطيع أن نعرف إن كـــان المتعلّم قادرا على توظيف مكتســباته المختلفة

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص.14.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بشكل فعّال وإجرائي[1].ووفق هذا المنظور بنيت المناهج الجديدة التي تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والمهارات والمعارف الفعلية،يقود المتعلّم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية،وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

3ـ4 تدريس مختلف الأنماط النصيّة

تطوّر درس اللّغة العربية في المناهج الجديدة قراءة وإنتاجا في اتجاه اعتماد ما يعرف بالأنماط النصية، فدُعي إلى الاهتمام بالحوار ومكوناته في السنة الأولى من التعليم الابتدائي[2]،وإلى تقديم الإخبار وأركانه في السنة الثانية[3]،وإلى الوقوف عند السرد ومقوماته في السنة الثالثة[4]،وإلى التركيز على الوصف وتقنياته في السنة الرابعة[5]،أمّا السنة الخامسة ،فقد خصّصت لمراجعة كل هذه الأنماط المدروسة خلال السنوات الأربع[6] لاكتشاف خصوصياتها والفوارق بينها،ولذلك بنيت الكفاءة الختامية لكلّ سنة من السنوات المذكورة على أساس التحكّم فهما وإنتاجا ،مشافهة وكتابة في نمط من الأنماط النصية المخصص لها.وبهذا صارت النصوص القرائية تشرح في ظلّ هذه المقومات،وأصبح التدريب على التعبير الكتابي واضح المعالم والمحتوى،وأضحت شبكة تقييم إنتاجات المتعلمين أدق وأكثر موضوعية،ممّا ينبئ بأنّهم صاروا أكثر وعيا بمقومات الكتابة.

---

(1) انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration…,* p.64, 65.

(2) انظر، مديرية التعليم الأساسي، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر،2003 ،ص.8.

(3) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، *مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي*، ص.27.

(4) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*، ص.26.

(5) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، ص.21.

(6) انظر ، مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج ، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،اللغة العربية*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2006،ص.6.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وقد جاء اعتماد الأنماط النصية تحقيقا لكفاءة المتعلّم التواصلية،فهو عرضة في حياته اليومية لوضعيات مختلفة ،يكون فيها بحاجة إلى الحوار تارة،وإلى السرد أو الوصف ،أو الإخبار..تارة أخرى،ومن هنا تبرز أهمية تدريس كلّ الأنماط النصية.

3ـ5 اعتماد الوضعيات التعلمية

تعتمد المناهج الجديدة نتيجة تبنيها المقاربة بالكفاءات على وضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات،فإذا كان تحقيق الكفاءة يستلزم استحضار تعلمات سابقة ، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية.[1] وتحيل لفظة " الوضعية " إلى مفهوم " الوضعية المشكلة " التي تمثّل "عائقا معرفيا" هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلمات في موضوع معين ، كما ذكرنا[2]، ومعنى ذلك أنّ الوضعية المشكلة ليست سؤالا ولا حلاّ جاهزا لمشكل ،ولا تمرينا غايته الاستظهار،بل هي استراتيجية تعلّم تتميز بالدينامية ووضع المتعلّم في قلب المشكل وأمام عوائق انطلاقا من لغز أو طرح مشكل أو فرضية...ممّا يستنفر معارفه ومهاراته للوصول إلى الحلّ . وهو ما يؤكّد استهداف التدريس بالوضعيات المشكلة تنمية شخصية المتعلّم في شموليتها لأنّ«التعلّم يبنى بمواجهتها،فالتعلّم نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية ، واكتساب أفكار نحوية وإملائية وصرفية ،ثمّ بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لاتكفي لمعرفة كتابة نص»[3].

تؤكّد مناهج اللغة العربية الجديدة على ضرورة بناء الدّرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلات باعتبارها « من أنسب الطرائق لتدريس اللغة العربية ؛فــفي نشاط القــراءة ودراسة

---

(1) انظر،

Xavier ROEGERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration* ..., p. 64.

(2) انظر، ص.123،124 من هذا البحث.

(3) الحسن اللحية، *الوضعية المشكلة، من الانطلاق إلى التقويم*، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2010، ص.10.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

النص مثلا ،يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثّل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التّام ،وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق ،وفي نشاط المطالعة الموجّهة ، يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص،وهكذا يجنّد المتعلّم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم ،وبذلك تبنى الكفاءات وتنمّى»[3].

تبرز المبادئ التي قامت عليها منهجية تعليم اللغة العربية توجها جديدا وحديثا في الوقت نفسه ينهل ممّا استجدّ في مختلف الأبحاث الخاصّة بتعليمية اللغة وعلم النفس ولسانيات النص.

---

(3) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، ص.13.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـ وصف منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

لا يختلف الإطار المنهجي لتعليم اللّغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في أسسه النظرية والبيداغوجية عمّا تمّ تصوره والتخطيط له في السنوات الأربع الأولى ،ومع ذلك لابدّ من الإشارة إلى ما تختص به هذه السنة التي تمثّل الطور الثالث[1] من المرحلة الابتدائية ونهايتها؛إذ يعتبر تعليم اللّغة العربية فيها تعزيزا لمكتسبات المتعلّم في الطّورين السابقين[2]، وترسيخا للمبادئ اللّغوية التي تجعله يتحكّم في القراءة والتّواصل بشقيه الشفهي والكتابي،فإذا تمكّن المتعلّم من ذلك،أقبل على تعلّمات مرحلة التعليم المتوسط برصيد يؤهّله لمزاولة الدّراسة.

ويتضمّن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة المحاور الآتية:

- ✓ تقديم المادة
- ✓ التّوزيع الزّمني
- ✓ ملمح الدّخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- ✓ ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- ✓ الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- ✓ الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- ✓ تقديم الأنشطة
- ✓ المحتويات
- ✓ طرائق التّدريس.

---

(1) مدّة هذا الطّور سنة واحدة هي السنة الخامسة،ويسمّى طور تعزيز التّعلّمات الأساسية، للمزيد،انظر، ص.91 من هذا البحث.

(2) هما الطّوران الأول والثاني اللّذان يدوم كلّ منهما سنتين،إذ يضمّ الأول السنتين الأولى والثّانية،ويسمّى بطور التعلّمات الأساسية، ويشمل الثّاني السنتين الثالثة والرابعة،ويدعى بطور التّحكّم في التعلّمات الأساسية،انظر، ص.90،91 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

✓ الوسائل التعليمية

✓ التقييم.

4ـ1 التوزيع الزّمني

يخصّص منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الأساسي حجما ساعيا مقداره تسع (9) ساعات، يقترح توزيعه على أنشطة اللّغة العربية،مثلما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (1): التوزيع الزّمني

13.30 – 15	10 – 13.30	09.30 – 10	09 – 09.30	8.00 – 09	
			* قراءة واستثمار النّص. * تعبير شفهي وتواصل.		السبت
قراءة واستثمار النص					الأحد
		محفوظات	قراءة واستثمار النص		الاثنين
تعبير كتابي/مطالعة					الثلاثاء
				خط/تطبيقات إدماجية	الأربعاء
			تصحيح التّعبير الكتابي/إنجاز مشروع		الخميس

ينصّ المنهاج على أنّ هذا التّوزيع مقدّم للاستئناس،فهو غير مفروض على المعلّم الذي يمكنه « أن يتصرّف فيه حسب ما تقتضيه الضّرورة التّربوية والممارسة الصّفية »[1]، ومن هنا تبـــرز

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، *اللغة العربية*، ص.4.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مظاهر الجدّة والحرية الممنوحة للمعلّم في هذا المنهاج مقارنة بمناهج المدرسة الأساسية التي كانت تفرض توزيعا زمنيا صارما ينفذّه المعلّم دونما نظر لحاجيات المتعلّمين،التي قد تقتضي دعم معارفهم في نشاط دون آخر،وبالتالي زيادة في الزمن المخصص له.وتبرز من هذا التوزيع الزّمني أيضا مزية أخرى،تتمثّل في عدم اتباع نظام العمل بحصّة زمنية مدّتها ثلاثون دقيقة (30د) مثلما كان معتمدا في المدرسة الأساسية ومقررا في مناهجها [1]، فغني عن البيان أنّ تخصيص هذا الزمن القصير لكلّ حصّة أمر غير بيداغوجي،من حيث إنّه غير كاف ،ومن حيث إنّه يقيم فواصل بين الأنشطة قد تشتت ذهن المتعلّم،نتيجة سرعة انتقال المعلّم كلّ مدّة ثلاثين دقيقة (30د) إلى نشاط آخر دون الاهتمام بمدى استيعاب المتعلّمين لما قدّم لهم .

4 ـ 2 ملمح الدّخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

يحدّد المنهاج ملمحا يفترض للمتعلّم أن يكون عليه في بداية السنة الخامسة، يسمّى بملمح الدّخول، وهو نفسه ملمح الخروج من السنة الرّابعة. ويصف هذا الملمح القدرات المعرفية التي يمتلكها المتعلّم في بداية السنة الخامسة،من قدرة على القراءة المسترسلة،وتلخيص المقروء،وتوظيف التراكيب المفيدة أثناء التحرير،وفهم التعليمات واستقرائها بغية تحرير النصوص،وكذا تذوّق الجانب الجمالي فيها ،والقدرة على النسج على منوال الأساليب الأدبية التي تضمنتها هذه النّصوص[2].

4 ـ 3 ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

يقدّم المنهاج أيضا ملمحا يكون عليه المتعلّم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وبالتالي نهاية المرحلة الابتدائية، يعرف بملمح الخروج أو التخرّج ،وهو عبارة عن مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية المنتظر من المتعلم أن يكتسبها في نهايـــة

---

(1) انظر، ص.36 من هذا البحث.

(2) مديرية التعليم الأساسي، *اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.5.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مرحلة أو مراحل تعليمية [1]، وبعبارة أخرى فهو نظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل.

ويتمثّل هذا الملمح في أن يكون المتعلّم قادرا على:

« ــ قراءة كلّ السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات وقف،وبأداء معبّر.

ــ فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

ــ فهم الخطاب الشفهي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.

ــ كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.»[2]

يبدو واضحا من خلال قراءة هذا الملمح،أنّه شامل للكفاءات اللّغوية الأربع من فهم للمنطوق وتعبير شفهي وفهم للمكتوب و تعبير كتابي،وبذلك فهو يبرز مستوى من الكفاءة يفترض أن يكون متعلّم نهاية المرحلة الابتدائية قد تحكّم فيه بعد خمس سنوات من الدراسة.

وممّا يجدر ذكره أنّ مفهوم الملمح من المفاهيم الجديدة في المناهج،وهو من المفاهيم الهامة في الوقت نفسه؛إذ يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر،ويمكّن من ربطها بالرهانات الاجتماعية، ويضمن الانسجام العمودي للمناهج عبر المسار الدّراسي،بالإضافة إلى أنّه يوفّر معايير التقييم الختامي ومؤشّراته[3].

Frédéric MAZIERS, *L'attaché de coopération, Une défense de nos intérêts linguistiques* (1) *et culturels à l'étranger: Une enquête en Colombie*, L'Harmattan, Paris, 2011, p.191.

(2) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.6.

(3) اللّجنة الوطنية للمناهج ،*المرجعية العامة للمناهج* ،ص.21.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـ 4 ـ الكفاءة الختامية[1] (Compétence terminale) لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

بني منهاج اللغة العربية لكلّ سنة من سنوات المرحلة الابتدائية على أساس كفاءة ختامية تتجسّد في التحكّم فهما وإنتاجا في نمط من أنماط النصوص كما ذكرنا[2]، فبعدما تمّت صياغة هذه الكفاءات على أساس النمط الحواري والإخباري والسردي والوصفي في مناهج السنوات الأربع الأولى،تقترح المناهج في نهاية المرحلة الابتدائية وفي السنة الخامسة منها تحديدا الرجوع إلى هذه الأنماط جميعا قصد اكتشاف مميزاتها، ولذلك جاءت الكفاءة الختامية لهذه السنة على النّحو الآتي:

« يكون المتعلّم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوّعة الأنماط:الحواري،والإخباري،والسردي،والوصفي.»[3]

4 ـ 5 الكفاءات القاعدية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

لا تتحقّق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقّق الكفاءات القاعدية[4] الموافقة لها،لذلك يعرض المنهاج مجموعة من الكفاءات القاعدية التي تتفرّع إلى أهداف تعلّمية ،وذلك في كلّ نشاط من الأنشطة الثلاثة الأساسية ،وهي:القراءة والمطالعة،والتعبير الشفوي والتواصل،والتعبير الكتابي،ففي نشاط القراءة جاءت هذه الكفاءات على النّحو الآتي:

---

(1) هي " كفاءة تضم نصف أو ثلث تعلّمات السنة في مادة ما،وهي تشكّل العمود الفقري للبرامج،إذ على أساسها يتم التقييم"(Xavier ROEGIERS, *L'approche par compétences dans l'école Algérienne*, ONPS, Alger, 2005, p.20.)

(2) انظر ص.138 من هذا البحث.

(3) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.6.

(4) انظر تعريف الكفاءة القاعدية في ص.119 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جدول رقم (2): الكفاءات القاعدية في القراءة والمطالعة

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يؤدّي النصوص أداء جيّدا	ـ يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبّرة. ـ يحترم علامات الوقف. ـ يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. ـ يقرأ نصوصا طويلة (قصّة أو وثيقة هامّة).
يفهم ما يقرأ	ـ يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. ـ يتعرّف على موضوع النّص وعلى الجوانب المعالجة فيه. ـ يتعرّف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها(أسماء،ضمائر،نعوت...). ـ يحدّد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. ـ يميّز بين النّص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. ـ يتعرّف على المجموعات الإنشائية (العناوين،الفقرات..). ـ يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. ـ يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النّص. ـ يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النّص.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	ـ يجد علائق بين الجمل. ـ يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. ـ يعطي معلومات عن النّص. ـ يلخّص النّص بشكل عام. ـ يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء. ـ يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعّمها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يستعمل المعلومات الواردة في النّصوص	ــ يستعمل معلومات النّص لمقاصد مختلفة(إجابة عن سؤال،إنجاز نشاط..) ــ يفهم الأسئلة وينفّذ التعليمات لإنجاز أعمال شتّى. ــ يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. يستغلّ نصّا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. ــ يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف مجالات أخرى.
يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم نفسه	ــ يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس ــ العناوين ــ العناوين الفرعيةــ الصّور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. ــ ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف معيّن. ــ يكيّف استراتيجية القراءة حسب حاجاته،أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية. ــ يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لايعرفها ممّا ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. ــ يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة . ــ يتأكّد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص. ــ يتعرّف على العوائق التي تعرقل فهمه. ــ يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.

أمّا نشاط التّعبير الشفوي والتواصل، فقد تمثّلت كفاءاته القاعدية في:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جدول رقم (3): الكفاءات القاعدية في التّعبير الشفوي والتواصل

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلّمية
يسمع ويفهم	ـــ يفهم المعلومات التي ترد إليه. ـــ يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. ـــ يستعين بوسائل التعبير غير اللّغوية.
يختار أفكاره	ـــ ينمّي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التّواصل. ـــ ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك. ـــ يكيّف أقواله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. ـــ يتدخّل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه. ـــ يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع. ـــ يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبّر عن أفكاره	ـــ يعبّر عن مشاعره وتأثّره وذكرياته. ـــ يعبّر عن ردود أفعاله. ـــ يعبّر عن تجاربه. ـــ يكيّف التعبير عن ردود أفعاله. ـــ يشرح ردود أفعاله. ـــ يعلّق على صورة أو لوحة أو حكاية. ـــ يسرد ذكرياته. ـــ يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. ـــ يبدع تتمة لحكاية مبتورة. ـــ يعرض وجهة نظره ،أو يصدر حكما. ـــ يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه . ـــ يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يعطي معلومات ويطلبها	ــ يصف واقعا من عدّة جوانب. ــ يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. ــ يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. ــ يشرح مسعى أو مسارا. ــ يفسّر ظاهرة. ــ يستبق نتيجة أو فعلا أو حلّ مشكلة. ــ يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. ــ يطرح أسئلة للحصول على معلومات. ــ يجيب عن أسئلة. ــ يشرح ويعلّل. ــ يطرح أسئلة للتثبت من صحة فهمه. ــ يحفظ ويستظهر نصوصا. ــ يجلب أفكارا جديدة. ــ يسعى إلى إثراء رصيده اللّغوي قصد تحسين التّبليغ والاستقبال. ــ يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية).

وفيما يتعلّق بالكفاءات القاعدية الخاصّة بالتعبير الكتابي فإنّها تتمثّل في:

جدول رقم (4):الكفاءات القاعدية في التّعبير الكتابي

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
يختار الأفكار وينظّمها	ــ يحدّد معطيات مشروع الكتابة(القصد ــ الموضوع ــالمستقبل) ــ ينظّم أفكاره حسب التّرتيب المناسب. ــ يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة	ــ يصوغ نصّا يستجيب لنيّة التّواصل. ــ يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل ــ بطاقات تهنئة ــ بطاقات دعوة ــ برنامج عمل..). ــ يستعمل نصّا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

	تركيب. ــ يدوّن مذكراته. ــ يحرّر عرض حال بسيطا عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. ــ يعبّر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. ــ ينقل خبرا. ــ يحرّر ملخّصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. ــ يحرّر حكاية، أو يتمّ حكاية. ــ يصف لعبة ويكتب قواعدها. ــ يحرّر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. ــ يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصّة . ــ ينجز مشاريع كتابية.

يبرز من مضمون هذه الجداول بأنّ هناك انسجاما بين الكفاءة الختامية والكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية التي تترجمها،ذلك ما نلمسه من خلال استهدافها الكفاءات اللغوية الأربع ، ومن خلال تركيز الأهداف التعلمية على الشرح والوصف والسرد...وهي أفعال مرتبطة بالأنماط النصية التي تضمّنتها الكفاءة الختامية،إلاّ أننا نلاحظ أيضا وجود أهداف تعلمية لا تتوافق مع الكفاءة الختامية،مثل:

ــ يبرر وجهة نظره،ويصوغ حكمه

ــ يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعّمها

ــ يقارن بين وقائع من عدّة جوانب.......

فكيف يمكن للمتعلّم تبرير وجهة نظره أو صياغة حكم أو دعم رأي في ظلّ غياب النمط الحجاجي من النصوص؟

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـ 6 الأنشطة

تتمثّل الأنشطة الأساسية المعتمدة في تعليم اللّغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في: القراءة واستثمار النّص،التعبير الشفهي والتواصل والكتابة.

4 ـ 6ـ1 القراءة واستثمار النّص

تعدّ القراءة في إطار المقاربة النصيّة المعتمدة في مناهج اللغة العربية محورا لسائر دروس اللّغة على اختلاف أنواعها ومنطلقا حيّا لجميع فروعها،فنص القراءة وسيلة يكتسب المتعلّم من خلالها القدرة على ممارسة التواصل الشفهي والكتابي عن طريق التّحليل، واكتشاف قواعد التركيب ،والصّرف، والرسم (الإملاء) ،والتدريب على استعمالها واستثمارها؛أي أنّ نصّ القراءة هو المنطلق في تدريس مختلف الأنشطة اللغوية لما يتضمنه من أمثلة تجسّد الظاهرة اللغوية المدروسة سواء أكانت هذه الظاهرة تركيبية أم صرفية أو إملائية..،ومن هذا المنطلق فإنّ نشاط القراءة يحقّق وظائف مختلفة تتمثّل في التدريب على الأداء الجيّد باحترام علامات الوقف،وفهم المعنى واكتشاف الأساليب المتحكّمة في بنية النّص ،وكذا دراسة القواعد اللغوية،والتدريب على توظيفها،بالإضافة إلى تلمس بعض مبادئ التذوّق الأدبي[1].

4 ـ 6ـ2 التعبير الشفهي والتواصل

يعتبر هذا النشاط وسيلة لممارسة اللغة الشفهية وتنمية قدرات التواصل،فهو يتيح للمتعلّم فرصة التعبير عمّا يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس،وفرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرأي .ويرتكز هذا النشاط على ثلاثة أركان أساسية،هي الأفكار والمعاني والألفاظ والعبارات،وكذا ترتيب الأفكار وحسن تنسيقها ،وهو ما يستقيه المتعلّم من نص القراءة ،ولهذا يمارس نشاط التعبير عقب حصص القراءة وانطلاقا منها ،حيث يكون المتعلّم قد تزوّد برصيد

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.12.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لغوي وظيفي ،وطريقة لتنظيم أفكاره من خلال ما تعرضه بنية النص من انسجام وتماسك «فالتعبير يتيح للمتعلّم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب،وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصّرفية وما تخضع له من تحويلات ،ممّا يغني رصيده الوظيفي فيوسّع مجال تعبيره،وبذلك يتأتّى له إنتاج نموذجه الخاص»(1).

ويهدف هذا النشاط في السنة الخامسة إلى جعل المتعلّم قادرا على التّعبير عن مشاعره ودواخله،وحسن الاستماع إلى الغير،واحترام آداب الحديث،والتحلي بالشجاعة الأدبية عند إبداء الرأي وتبريره أثناء المناقشة مع أقرانه،وكذا التعليق على رأي الآخرين.(2)

4 ـ 6ـ3 الكتابة

تعتبر الكتابة من المرتكزات الأساسية لمادة اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامّة،كونها تتصّل بالمطالب اليومية للمتعلّم داخل المدرسة وخارجها.

ويتفرّع نشاط الكتابة إلى: الخط والإملاء والتّطبيقات الكتابية والتعبير الكتابي.

4 ـ 6ـ3 ـ1 الخــط

يلعب الخط دورا هاما في عملية التواصل،ولذلك يؤكّد المنهاج على ضرورة استمرار الحرص على رسم الحروف رسما صحيحا بغية الوصول إلى الوضوح والجودة والإتقان ،وذلك عن طريق التّدريب على كتابة نصوص بخط جميل.

4 ـ 6ـ3 ـ2 الإملاء

يرتبط الإملاء بالقراءة والتعبير الكتابي ارتباطا وثيقا، فنص القراءة يمثّل منطلقا لدراسة

---

(1)المرجع نفسه،ص.13.

(2) المرجع نفسه،والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الظّواهر الإملائية، والتعبير الكتابي هو النشاط الذي يمكّن من رصد الظواهر التي تحتاج إلى معالجة. ويسعى هذا النشاط في نهاية المرحلة الابتدائية إلى إقدار المتعلم على « إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد،التنوين،الألف الليّنة،الهمزة،...) والتحكّم في استخدام علامات الوقف»(1).

4 ـ 6ـ3 ـ3 التطبيقات الكتابية

ترتبط التّطبيقات الكتابية بالتعلّمات السابقة ،وتعتبر وسيلة لاستثمار معارف المتعلّم وتعزيزها ،وتقدير مدى استيعابه لها،وبالتالي تحقيقه للكفاءة المستهدفة.وهي نوعان:

- **تطبيقات فورية:** تقدّم للمتعلّم فور تناوله للظاهرة اللّغوية قصد تثبيتها.
- **تطبيقات إدماجية:** وتغطّي ماتمّ تناوله من ظواهر لغوية أثناء الأسبوع بنيّة إدماج كلّ التعلّمات.

4 ـ 6ـ4 التعبير الكتابي

إنّ الخــط والإملاء والتمارين الكتابيـــة تهدف كلّها في نهاية المطاف إلى توفير الشـــروط الضّرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي.

ويعتبر نشاط التعبير الكتابي من أهم ما تسعى المناهج الجديدة إلى تحقيقه،ذلك أنّه النشاط الذي تبرز فيه فعاليات المتعلّم اللغوية ومدى قدرته على توظيف حصيلته اللغوية والتصرّف فيها ليعبّر تعبيرا دقيقا عمّا يختلج في نفسه،فإذا توصّل إلى إنتاج نصّه الخاص فذلك يعني أنّه بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة.

ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في السنة الخامسة:

« ـ توظيف الرصيد الإفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*... ،ص.15.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.

ــ ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.

ــ تحليل الأفكار وتركيبها والتوسّع فيها.

ــ إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.

ــ الاهتمام بصحّة التعبير وجودته.

ــ الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.»[1]

4 ــ 6ــ5 إنجاز المشاريع

المشروع مجموعة من المهام يؤديها المتعلّم لترسيخ مكتسباته مجنّدا مهاراته في مواجهة وضعيات مشكلات،وهو بذلك نشاط إدماجي ،يمارسه المتعلّم في نهاية كلّ أسبوع،وقد تستغرق مدّته أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلبه موضوعه من وقت وحسب طبيعته وأهدافه،فالمشروع إذن مناسبة هامة لإدماج مكتسبات المتعلّم وإخراجها في إنتاج كتابي،كما أنّه وسيلة لتنمية كفاءات المتعلّم بطريقة فاعلة نظرا للحوافز التي يوفّرها والتي تجعله نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.ويحظى المشروع بأهمية تتعدى حدود المدرسة، فهو وسيلة لتنمية قدرات المتعلّم وميوله إلى الكتابة في كلّ المناسبات.ومن أهدافه:

- تدريب المتعلّم عل العمل الجماعي واحترام الوقت والآجال وطبيعة العمل؛
- تنمية حريّة المبادرة؛
- إدماج التعلّمات؛
- تخطيط التعلّمات؛

---

(1) المرجع نفسه،ص.16.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- التقييم الذاتي.

4 ــ 6ــ6 المطالعة

تحقّق المطالعة أغراضا مختلفة، كالتعوّد على استخدام القاموس، والانتفاع من المقروء في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي، واكتساب الميل نحو القراءة الحرّة (الذاتية)...،وهي نشاط ينجز في السنة الخامسة داخل القسم أو خارجه،إذ يتمّ داخل القسم بقراءة سندات متنوّعة كالقصص والمجلاّت والإعلانات...، وتكون خارج القسم بتكليف من المعلّم الذي يختار قائمة من الكتب والسندات ويقترحها على المتعلمين قصد مطالعتها واستثمارها في إثراء نشاط الإدماج.

وينتظر من هذا النشاط في السنة الخامسة أن يجعل المتعلّم قادرا على:

« ــ تلخيص مطالعاته وعرضها أمام زملائه،

ــ التعوّد على استخدام القاموس،

ــ الشعور بالحريّة في المطالعة،

ــ الاعتماد على النفس،والاستقلال تدريجيا في الحكم على نتائج تعلّمه

ــ التحكّم في الوقت،

ــ انتقاء المقروء.»(1)

4 ــ 6ــ7 المحفوظات والأناشيد

للمحفوظات والأناشيد أهميّة تتعدّى حدود تنمية قدرة المتعلّم على الحفظ، فهي وسيلة لإثراء رصيده اللّغوي،وتنمية قدراته التعبيرية بما تتضمّنه من أفكار ومعان وصور،بالإضافة

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.18.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إلى إكسابه الذّوق الأدبي والفني.

ويتضمّن هذا النشاط قطعا أدبية نثرية وشعرية، تتوافر في مجملها على « الخصائص اللفظية الموحية،والصّور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة، ويتميّز شعرها ــ خاصّة ــ بالوزن الموسيقي الخفيف لجــذب انتباه المتعــلّم وإثارة عواطفه لينفعل معها، ويقبل عليها حفظا وإنشادا»[1].

4 ــ 7 المحتويات

يعرض المنهاج المحتويات المعرفية المقررة على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، موزّعة على المحاور الثقافية التي تستمدّ نصوص القراءة من مجالاتها المفهومية، وكذا التراكيب النّحوية والظّواهر الصرفية والإملائية التي يجب أن تروّج لها هذه النصوص، تبعا لما تقتضيه المقاربة النصية،كما تتضمّن هذه المحتويات أيضا مواضيع التّعبير الكتابي ومضامين المشاريع،وبذلك جاءت موزّعة على النّحو الآتي:

4 ــ7ــ1 المحاور الثقافية

ويبلغ عددها أربعة عشر محورا، ويضمّ كلّ واحد منها مجموعة من المجالات الثقافية التي توضّحها،وتتمثّل في:

ــ الهويّة الوطنية (الاعتزاز بالوطن أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة...)

ــ القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة....)

ــ الحياة الاجتماعية (المعاملات في السوق،في المسجد، في الحدائق العامّة،في المؤسسات العامّة ، عيادة المريض،التطوّع "التويزة "....)

ــ الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض، المهرجانات،....)

---

(1) المرجع نفسه،والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ الأيّام الوطنية والعالمية (يوم المعلّم، يوم الشجرة،يوم الشركة،يوم العلم ،اليوم العالمي للمرأة....).

ـــ الحقوق والواجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية....)

ـــ عالم الإبداع والابتكار(غزو الفضاء، اكتشاف دواء،...)

ـــ الفنون (الموسيقى، النحت..)

ـــ منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية...)

ـــ الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية...)

ـــ التوازن الطبيعي (طبقة الأزون،تلوث المياه..)

ـــ الرياضة والصّحة (السباحة، التطعيم....)

ـــ الصناعات والحرف (صنع الكتب،صناعة الفخار،الزرابي...)

ـــ الأسفار والهوايات (المخيّم الصيفي، الألعاب الإلكترونية....)[1].

إنّ الميزة العامة لهذه المحاور تغطيتها لمختلف مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية ، وإبرازها للتربية على المواطنة وترسيخ القيم الإنسانية التي حدّدها القانون التوجيهي[2] ، بالإضافة إلى تضمّنها كل ما يتعلّق ببيئة التلميذ وتوازنها الطبيعي، وهي محاور تفتح آفاق المتعلّم من خلال المواضيع ذات العلاقة بالتطور الحاصل في ميدان الاتصال وبعالم الإبداع والابتكار،كما أنّها تنمّي لديه الجانب الفني وتصقل ذوقه من خلال الموضوعات المرتبطة بالفنون وبالحرف التقليدية.وقد جاء التمثيل لها على سبيل التوضيح لا الحصر والتقييد،إذ المقصود منها إرشاد المؤلف إلى موضوعات النصوص التي يمكن أن ينتقيها دون أن تفرض

(1) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.19.

(2) انظر،ص.86،87 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

عليه، فالمهم هو الالتزام بالمحور العام،لا بالمجالات المدونة بين قوسين،ولذلك فقد ترك المجال مفتوحا للمؤلف بحيث يمكنه أن يقترح أي موضوع مرتبط بالمحور.

4 ـ7ـ2 موضوعات التراكيب النحوية

هي موضوعات نحوية تسل أمثلتها من نص القراءة لتستخلص قواعدها، ثمّ يدرّب المتعلمون على توظيفها، وتتمثّل في:

ـ أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس،صار،أصبح،أمسى،ظلّ،بات).

ـ أخوات إنّ:دلالتها وإعرابها (أنّ،كأنّ،ليت،لعلّ،لكن).

ـ خبر المبتدأ جملة (فعلية واسمية).

ـ خبر المبتدأ شبه جملة.

ـ خبر كان جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة.

ـ خبر إنّ جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة.

ـ الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).

ـ الحال المفردة والحال جملة.

ـ إعراب الفعل المعتل الآخر(في الحالات الثلاث).

ـ المفعول المطلق والمفعول لأجله.

ـ المفعول معه.

ـ النداء.

ـ التعجب (ما أفعله).

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ الاستثناء بإلاّ.

ـــ التمييز.

ـــ التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي.

ـــ الاستفهام.

ـــ الأسماء الخمسة.

ـــ الاسم الموصول.

ـــ أسماء الإشارة.[1]

4 ـــ7ـــ3 موضوعات الصّرف والتحويل

تدرس الظاهرة الصرفية هي الأخرى انطلاقا من نص القراءة،وقد أورد منهاج السنة الخامسة قائمة من موضوعاتها المقررة على تلاميذ هذا المستوى،تجسّدت في :

ـــ الفعل المجرد والمزيد.

ـــ الجامد والمشتق.

ـــ جمع التكسير.

ـــ علامات التأنيث.

ـــ أنواع الفعل المعتل(المثال والأجوف).

ـــ أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف).

ـــ الاسم الممدود.

---

(1) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.20.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ــ الاسم المنقوص.

ــ الاسم المقصور.

ــ النسبة.[1]

4 ــ7ــ4 موضوعات الإمـــلاء

تضمّ محتويات الإملاء مجموعة من الموضوعات التي يفترض أيضا أن تؤخذ أمثلتها من نص القراءة، وهي:

ــ الشد والمد.

ــ همزة الوصل.

ــ همزة القطع.

ــ الهمزة المتوسطة في كلّ حالاتها.

ــ الهمزة المتطرفة في كلّ حالاتها.

ــ حذف الألف والواو.

ــ زيادة الألف واللام والواو.

ــ اتصال حرف الجر بــ "مــا" الاستفهامية.

ــ دخول لام الجر على الأسماء المعرّفة بــ "ال".

ــ الألف الليّنة في الأسماء.[2]

---

(1) انظر، المرجع نفسه،ص.29.

(2) انظر، المرجع نفسه،والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ــ7ــ5 وضعيات التعبير الكتابي

يقترح منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مجموعة من الوضعيات التعلمية الواجب استثمارها في نشاط التعبير الكتابي،تتمثّل في:

«ــ تحرير رسالة إلى قريب أو صديق.

ــ كتابة رسالة إلى إدارة (المدرسة، البلدية،...).

ــ كتابة إعلان.

ــ كتابة يوميات.

ــ كتابة محاولة شعرية.

ــ الإخبار عن حدث.

ــ تلخيص قصّة أو فلم أو خبر.

ــ كتابة خطّة.

ــ توسيع فكرة.

ــ ملء استبيان».[1]

إنّ الميزة العامة للمحتويات المقترحة في التعبير الكتابي هي التنوع،فهي لا تتعلّق بوصف أحداث أو سردها مثلما هو الأمر في منهاج السنة السادسة من التعليم الأساسي[2]،بل ترتبط بأنواع(Genres) نصيّة مختلفة، كالرسالة أو الإعلان أو الخطّة أو اليوميات....، وذلك استجابة

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.21، 22.

(2) انظر تحليلنا لموضوعات التعبير الكتابي المقررة، في ص.74ــ81 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

للأنماط النصية المقررة في هذه السنة، ووفقا للكفاءة الختامية المحدّدة لها[1].

4ـ7ـ6 مضامين المشاريع

تتمثّل موضوعات المشاريع الكتابية المقترحة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في:

«ـ إعداد مطوية حول حقوق الانسان.

ـ إنجاز دليل عن المدرسة.

ـ إنجاز مطوية حول أيّام وطنية أو عالمية.

ـ مراسلة جماعية.

ـ إنجاز عمل أدبي(شعر،قصّة، نكتة فصيحة، لغز فصيح للمشاركة في مسابقة أدبية).

ـ إعداد استجواب.

ـ إعداد مصنّف لأنواع الهوايات».[2]

يلاحظ على مواضيع هذه المشاريع ارتباطها بالمحاور الثقافية المقررة، وبالتالي انسجامها معها.

4 ـ 8 طرائق التدريس

يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى اعتماد الطرائق النشطة التي تعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية، والتي يكون فيها المعلم موجّها،يرافـق المتعلّم فـي مساعيه ويشجّعه على إثارة الأسئلة التي تعرقل مساره،وذلك من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءة المستهدفة . وممّا يسـاعد على تحقيق الكـفاءة المستهدفة أيضا، المقاربة النصيّة التي توفّـر

---

(1) انظر ص.138 و 145 من هذا البحث.

(2) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*...ص.22.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الشمولية والإدماج وترفض " تفتيت " المعرفة اللّغوية إلى عناصر يصعب إدراجها في سياق واحد[1].وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التحصيل المتكامل الذي يجعل المعرفة كلاّ مركبا؛فالمتعلّم الذي يدرس ظاهرة لغوية معيّنة من خلال نص ،لا يكتشف من ورائها القاعدة النحوية فحسب،بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد لغوي وإلى توظيف آليات لغوية في إنتاجه الشفهي و الكتابي .

ويتمثّل الإدماج في إعداد وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم لأنّها مستوحاة من واقعه،تحفّزه على النشاط الذهني وعلى التعلّم،وتمنح هذا الأخير بعدا طبيعيا لأنّ المتعلّم يشعر بأنّه معني بها ،ممّا يجعله يقبل على العمل وعلى اكتشاف حلّ المشكلة.

يحثّ المنهاج أيضا على اعتماد بيداغوجيا المشروع ،وذلك بغرض تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، وتحفيز المتعلّم على البحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى.

4 ـــ 9 الوسائل التعليمية

يُجسّد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتماد وسائل تعليمية فردية وأخرى جماعية.تتمثّل الوسائل الفردية في كتاب التلميذ وفي قصص المطالعة،أمّا الوسائل الجماعية فيمثّلها دليل المعلّم الذي يتضمّن كلّ ما من شأنه أن ييسر العملية التربوية من توجيهات وإرشادات.

4 ـــ 10 التـــقــيـــيـــم

يوجّه المنهاج المعلّم إلى اعتماد أنواع التقييم الثلاثة[2]،كما ينصّ على أهمية التقييم الذاتي، ويدعو إلى تشجيع التلاميذ على تبنيه؛ فهو يزودّهم بالاستقلالية وروح المسئولية والاعتماد على النفس.

---

(1) انظر المرجع نفسه،ص.22ـــ 23.

(2) انظر هذه الأنواع في ص.110 من هذا البحث .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ويبيّن المنهاج أيضا طريقة التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات والتي تتجسّد من خلال اقتراح وضعيات معقّدة (وضعيات مشكلة) يعالجها المتعلّم،وينصبّ تقييم كفاءته فيها على الموارد الداخلية المتعلّقة بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية ، وكذا الموارد الخارجية المتعلّقة بقدرة المتعلّم على توظيف الوثائق والسندات من أجل حلّ الوضعية المشكلة.ولكي يكون المعلّم موضوعيا في تقييم كفاءات المتعلمين ،ينصّ المنهاج على ضرورة استخدام شبكات للتقييم (التصحيح) تتضمّن معايير الأداء ومؤشراته[1]

(1) سيتمّ التفصيل في هذه المفاهيم في فصل المنهجية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ــ طريقة تنفيذ وحدة تعلّمية

تقترح الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي توزيعا أسبوعيا لنشاطات الأسبوع على إحدى عشرة حصّة (11)،مثلما هو مجسّد في الجدول الآتي[1]:

جدول رقم (5): توزيع حصص نشاطات الأسبوع

8 9 9.30 10 13.30 15

السبـــت	**الحصّة الأولى:**قراءة (أداء+ فهم+هيكلة النص). **الحصّة الثانية:**تعبيرشفوي وتواصل.			
الأحـــد				**الحصّة الثالثة:** قراءة واستثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها)
الإثنيـــن	**الحصّة الرابعة:** قراءة + استثمار النص (إملاء أو صرف وتطبيقات)	**الحصّة الخامسة:** محفوظات		
الثلاثـــاء				**الحصّة السادسة:** تعبير كتابي. **الحصّة السابعة:** مطالعة.
الأربـــعاء	**الحصّة الثامنة :** خـــط **الحصّة التاسعة :** تطبيقات إدماجية			
الخـــميس	**الحصّة العاشرة :** تصحيح التعبير الكتابي. **الحصّة الحادية عشر:** إنجاز مشروع.			

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، ص.10.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ـ 1 الحصّة الأولى: قراءة (أداء +فهم + هيكل النص)

تحظى هذه الحصّة بأهمية بالغة نتيجة ارتباط بقية الحصص بها،فالقراءة هي الركيزة الأساسية للوحدة التعلّمية.ويتم تنفيد هذه الحصّة بواسطة نص شعري أو نثري يتدرب المتعلّم على قراءته قراءة مسترسلة تحترم علامات الوقف،ويستنطق من خلاله المعاني الظاهرة والكامنة الواردة فيه.

وتقدّم الوثيقة المرافقة للمنهاج توجيهات يمكن للمعلّم الاستنارة بها في تنفيذ هذه الحصّة ،تتمثل في:

« ـ إعداد الحصّة إعدادا جيّدا بتوقّع العوائق المانعة لنجاح العمل،والتفكير ـ ما أمكن ـ في وضعيات مشكلة تكون منطلقا يساعد المتعلّم على التركيز والمتابعة.

ـ أداء النص بطريقة نموذجية ليقتدي به المتعلّم.

ـ الاهتمام بالقراءات الفردية ،والتركيز عليها بالمتابعة المستمرّة والتوجيه السليم.

ـ تخيّر الأسئلة الوجيهة لتحريك التفكير الإيجابي عند المتعلّم.

ـ تشجيع المتعلّم على أداء الرأي وتقبّل أراء الغير.

ـ استثمار معطيات النص (المعرفية،الثقافية ،القيمية..) بتوجيه الفهم والشرح وحسن تأويل المعاني.»[1]

5 ـ 2 الحصّة الثانية: تعبير شفهي وتواصل

التعبير الشفوي « عملية إبداع تتعزز بالقراءة والاطّلاع »[2]،ولذلك يعقب نشاط القراءة،

---

(1) المرجع نفسه،ص.11،

(2) المرجع نفسه،ص.12.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فنص القراءة يمثّل بالنسبة إليه المنطلق والسند،إذ بعد أن يقرأه المتعلّم ويتزوّد بالرصيد اللغوي الوارد فيه،وبعد أن يتعرّف على مختلف الصيغ والتراكيب التي تضمّنها،يستثمر ذلك في إنتاج نصّه الخاص.

وينفذّ هذا النشاط بسبل شتى،مثل:

ـ طرح أسئلة تتعلّق بنص القراءة تدفع المتعلّم إلى التعبير.

ـ دفع المتعلّم إلى إبداء رأيه في مضمون النص.

ـ تصوّر نهاية أخرى للنص ،إن كان عبارة عن قصّة.[1]

5 ـ 3 الحصّة الثالثة: قراءة واستثمار النّص(القواعد النحوية وتطبيقاتها)

تخصّص هذه الحصّة لاستثمار النص من الناحية التركيبية،حيث يتم استخراج الأمثلة للظاهرة النحوية المقررة من النص ليستنتج المتعلّم ضوابطها ويربطها ببقية الظواهر المدروسة سابقا قصد توظيفها في إنتاجاته اللغوية،كما يخصّص زمن من هذه الحصّة لتدريب المتعلّم على استعمال الظاهرة المدروسة من خلال ما يعرف بالتطبيقات الفورية[2].

5 ـ 4 الحصّة الرابعة: قراءة واستثمار النّص(إملاء أو صرف وتطبيقات)

تنفّذ هذه الحصّة بالطريقة نفسها المعتمدة في الحصّة الثالثة،إلاّ أنّها تخصّص هذه المرة لدراسة الظاهرة الصّرفية أو الإملائية بالتناوب أسبوعيا،وهي حصّة تهدف إلى تدريب المتعلّم على استثمار النص من زاوية وظيفية،حيث يحرص في التطبيقات المرتبطة بها على « توظيف تلك القواعد كتابيا لتحقيق مبدأ الإدماج »[3].

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، ص.12.

(2) انظر ص.153 من هذا البحث.

(3) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة..* ،ص.13.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ــ 5 الحصّة الخامسة: محفوظات وأناشيد

تقترح الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على المعلّم اعتماد الطريقة التالية لإنجاز هذه الحصّة:

ــ التمهيد المشوّق للموضوع

ــ قراءة المعلّم للمحفوظة أو الأنشودة قراءة معبّرة

ــ قراءة المتعلّمين المتميّزين في القراءة لها.

ــ تناول موضوعها بشكل إجمالي،حيث يتم فيه شرح معانيها الصعبة واستخلاص القيم الواردة فيها.

ــ ترديد المتعلّمين فرادى لمقطع منه،ثم الأداء الجماعي له،وتمثّله بحركات ملائمة وصوت مناسب.[1]

5 ــ 6 الحصّة السادسة: تعبير كتابي

يأتي التعبير الكتابي تتويجا للوحدة التعلّمية ، فهو مجال لتجنيد مكتسبات الأنشطة الأخرى،وهو « المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلّم ما اكتسبه في الحصص الماضية » [2].

ولتنفيذ هذه الحصّة، تقترح الوثيقة المرافقة مراعاة الآتي:

« ــ حسن صياغة الموضوع بتوضيح عباراته ومطالبه.

ــ توجيه المتعلّم إلى إعداد تصميم مناسب للموضوع المقترح.

---

(1) انظر المرجع نفسه،ص.14.

(2) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ــ مناقشة هذه العناصر جماعيا

ــ إخبار المتعلّم مسبقا بمراحل الإنجاز ومقاييسه لاستغلالها في التقييم الذاتي. »[1]

إنّ ما يمكن استخلاصه عند قراءة هذه المقترحات أنّها لا تعدو كونها توجيهات يمكن للمعلّم الاستنارة بها،فهي تخلو من معالم طريقة واضحة ،فعلى الرغم من أنّ التعبير الكتابي هو الغاية الأبرز للمناهج الجديدة،كما ذكرنا [2]، فإنّ معدّيها لم يقترحوا طريقة واضحة تبيّن كيفية تعليمه، وبالتالي تحقيق كفاءة التّواصل الكتابي لدى المتعلّم.

وإذا كان أساس الدرس اللّغوي في المناهج الجديدة هو التّعبير الكتابي،فلا يعقل أن نخصّص لهذا النشاط غلافا زمنيا ليس بالقليل،ونعدّ له مادته ،دون أن نحدّد له طريقة فنترك شأنها للمتعلّم نفسه ،يتخبّط فيها خبط عشواء، خاصّة في ظلّ التطوّر الذي شهده ميدان طرائق تعليم التعبير الكتابي في المنهجيات الغربية ، والذي تحقّق بفضل تطبيق نتائج بحوث ودراسات نفسية تتعلّق بالسيرورة المعرفية التي يعتمدها الطّفل عند بناء نصّه المكتوب.ولقد كانت أبحاث هايس وفلاور (Hayes et Flower) في مقدّمة هذه الدراسات التي حدّدت العمليات الذهنية التي يقوم بها الكاتب، مقسّمة سيرورة الكتابة إلى ثلاث عمليات ،تتمثّل في التخطيط (Planification) الذي يقتضي تحديد أهداف التواصل واستحضار الأفكار وترتيبها وتصوّر بنية عامة توجّه عملية الكتابة ،وفي عملية التحرير أو الكتابة (La mise en texte) التي تتجسّد من خلال إنتاج نص بالاعتماد على الخطة المعدّة في مرحلة التخطيط ،ثم عملية المراجعة (La révision) المتمثّلة في فحص نوعية النص المنتج بالنظر إلى الغرض من الكتابة ،وكذا التصحيح الذي يشمل مستويات مختلفة كالجانب الدلالي والتركيبي والإملائي...[3].

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة...،ص.15.

(2) انظر، ص.131ــ 133 من هذا البحث.

(3) انظر، John R HAYSE, Linda S FLOWER,’’Identifying the organisation of writing processes’’

نقلا عن: Claudine GARCIA DEBANC, Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l’écriture ,in *Pratique*, n°49,Mars 1986,p.23-49.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وعلى هذه الأفكار،تأسّست دراسات مختلفة أخذت على عاتقها ترجمة العمليات المذكورة بإدراجها وتفعيلها في الوسط المدرسي،مساعدة المتعلّم بذلك على تمثّل الخطوات الأساسية لسيرورة الكتابة ،ولعلّ أبرزها تلك التي قام بها سيمار (Simard) والتي جسّد من خلالها سيرورة الكتابة فيما يعرف بمراحل الكتابة الخمس(Les cinq étapes de l'écriture)،وهي[1]:

مرحلة التخطيط: وتسمّى أيضا بمرحلة ما قبل الكتابة (Pré écriture)،وتتضمّن قراءة المتعلّمين لنصوص مرتبطة بمشروع الكتابة ،وكذا استحضار المعلومات (معارف وأفكار) المتعلّقة بالموضوع وتنظيمها وانتقاء الملائم منها،بالإضافة إلى التعرّف على المرسل إليه،قصد تحقيق الغرض من الكتابة.

مرحلة التحرير:(الصياغة الأولية Mise en texte): وهي التي يستخدم فيها المتعلّم المسودة ، حيث يقوم بالمحاولة الكتابية الأولى مركّزا على المضمون أكثر من الشكل.

مرحلة المراجعة (Révision):ويعيد المتعلّم فيها قراءة نصّه بنيّة الإضافة أو الحذف أو الإثراء، ويمكن أن يتبادل فيها المتعلّمون نصوصهم ليساهموا في إثراء المناقشة الخاصة بما كتبه زملاؤهم ،كما يمكنهم أن يعدّلوا نصوصهم بناء على تعليقات وردود أفعال المعلّم والزملاء،ويتعلّق هذا التعديل بالمضمون أكثر منه بالشكل.

مرحلة التصحيح (Correction):ويصحّح فيها المتعلّمون أخطاءهم النحوية والصّرفية الإملائية ويضيفون فيها علامات الوقف أو يحذفونها...

مرحلة النشر(Publication): وتخصّ إخراج النص عن طريق كتابته في شكله النهائي (التبييض)،ثمّ نشره أو تبليغه إلى المرسل إليه.

---

(1) انظر،

Cédric SIMARD, ''Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture'', in Lise SAINT-LAURENT et al, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, Une nouvelle pédagogie*, Gaëtan Morin, Montréal, 1995, p.125.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذه هي إذن مراحل الكتابة الخمس التي كان يمكن لمناهج اللّغة العربية الجديدة اعتمادها في بناء طريقة لتعليم التعبير الكتابي،خاصّة بعدما أثبتت دراسة الخوالدة نجاعة استخدامها في اللغة العربية[1] ، وذلك لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ،إذ قامت بقياس فاعليتها في تعليم التعبير الكتابي مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعّة عن طريق تصميم برنامج تعليمي لتدريسه يستند على نموذج هذه المراحل ثمّ تطبيقه على عيّنة تجريبية ،ممّا أسفر عن أثر إيجابي في تنمية كفاءة المكتوب.

إنّ ميزة هذا النموذج أنّه يوجّه الاهتمام إلى الطريقة التي يفكّر بها المتعلّم والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدل الاهتمام بالمنتج النهائي ،فالصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أوّل محاولة للكتابة ،ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل ،على خلاف التصوّر القائم عندنا والمركّز على الكتابة كمنتج نهائي،حيث تبرز الصورة النهائية للنص من أولّ محاولة ،ممّا يجعل المتعلّمين يتعجلون فيها دون قدر كاف من التّفكير.من الضّروري إذن أن لا يلفت المعلّم انتباه المتعلّمين إلى المنتج النهائي فحسب،بل أن يهتم بالطريقة التي ينتهجونها ليكتبوا ،وذلك قصد مساعدتهم على اكتساب استراتيجيات الكتابة الفعّالة.

وعلى الرغم من افتقار المناهج الجديدة لطريقة واضحة تعلّم التلميذ الكتابة،فإنّ جديد هذا النشاط الذي يستحق التنويه،هو ارتكازه على إعداد وضعيات كتابية دالّة بالنسبة إلى المتعلّم ؛فقد أدرك منظرو المقاربة بالكفاءات ثمّ معدو المناهج أثر غياب الحافز في إنتاج المكتوب وأهمية أن يكون للإنتاج المكتوب معنى في حياة المتعلّم ،فاشترطوا ضرورة تقديم الموضوع في شكل وضعية دالة(Situation significative)،أي ما يمكن أن يكون ذا دلالة في حياة المتعلّم فيقبل على الكتابة فيه.

---

(1) انظر، نجود محمود محمد الخوالدة ، *فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية،الأردن،2001.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ـ 7 الحصّة السابعة: مطالعة

تحدّد النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المعلّم في حصّة المطالعة تبعا للأهداف المنتظرة منها،فقد تكون لاكتساب المهارات القرائية،وقد تكون للاستمتاع بمضمون النصوص وأسلوبها،كما قد تكون وظيفية غايتها حصول المتعلّم على المعلومات لإنجاز بحوث، وفي كلّ هذه الحالات تقدّم الوثيقة المرافقة مجموعة من الإرشادات المتمثّلة في:

ــ توفير كتب وقصص ومجلاّت مناسبة لمستوى المتعلّمين.

ــ ترك الفرصة للمتعلمين من حين لآخر كي يقرأوا موضوعات من اختيارهم.

ــ مناقشة المتعلمين فيما قرأوه ،وحثّهم على إبداء رأيهم فيه.

ــ توفير حيّز زمني يعرضون فيه تلخيصاتهم التي ينبغي أن يمّهدوا لها ببيانات الكتاب (المؤلف،العنوان،دار النشر...).

ــ اصطحاب المتعلمين إلى مكتبات عمومية وتحفيزهم على استعارة الكتب منها..[1].

5 ـ 8 الحصّة الثامنة: خــط

يفترض في متعلّم الطور الثالث أن يكون قد تمكّن من بعض مهارات الخط، ولكنّ حاجته إلى تجويده تبقى قائمة ،لذلك تخصّص هذه الحصّة لحثّه على الرسم الواضح، رغبة في الوصول إلى الكتابة بخطّ جميل،وذلك من خلال نسخ النصوص،وتعويده على السرعة في الكتابة قصد تحضيره للمواقف الكتابية المختلفة ،وتدريبه على كتابة نصوص مشكولة ضبطا للكتابة...[2]

---

(1) انظر،مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة...* ، ص.16.

(2) انظر، المرجع نفسه،ص.17.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

5 ــ 9 الحصّة التاسعة: تطبيقات إدماجية

تعدّ التطبيقات الإدماجية جديد مناهج اللغة العربية ،وهي تطبيقات تحثّ المتعلّم على استثمار تعلّماته النحوية والصّرفية و الإملائية المكتسبة خلال الوحدة التعلمية ،وهدفها الكشف عن مدى استيعابه للظواهر المدروسة ،قصد مساعدته على تدارك عجزه.

5 ــ 10 الحصّة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي

يقيّم المعلّم كتابات المتعلّمين خارج القسم وفق شبكة تقييم يمكن أن تتضمّن المعايير والمؤشّرات الآتية:

« ــ **الوجاهة** : التقيّد بالموضوع،استعمال المعلومات الصحيحة....

ــ **الانسجام** : ترتيب الأفكار،ترابط الأفكار....

ــ **الإحاطة** : الإلمام بعناصر الموضوع....

ــ **سلامة اللغة** : الاستعمال السليم للغة (نحو ،صرف، إملاء) » [1].

وتؤكّد الوثيقة المرافقة للمنهاج على أهمية وأساسية المعايير المذكورة ،وتترك للمعلّم في الوقت نفسه حرية التصرّف بالتركيز على بعضها أو بإضافة ما تقتضيه المهمة المطلوبة من المتعلّم.[2]
ولتوضيح طريقة التقييم أكثر،تقدّم الوثيقة وضعية مشكلة مركّبة وشبكة تقييمها.
تتمثّل هذه الوضعية في:
« قرأت في الجريدة لقاءً مع نجم في التمثيل تعجب به كثيرا وتمنيت لو كنت مكان الصحفي لتسأله عن أمور كثيرة.

اكتب حوارا في حدود عشرة أسطر، تمثّل فيه دور الصحفي، والق على الشخصية المستجوبة

---

(1) انظر المرجع نفسه، ص.18.

(2) انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خمسة أسئلة باستعمال:

ــ أربع مرات أسلوب الاستفهام.

ــ مرتين أسلوب التعجب.

ــ فعلين معتلين مختلفين.

ــ أربع أدوات ربط وجواب.»(1)

أمّا شبكة التقييم، فتتجسّد في(2):

---

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي...،ص.21.

(2) المرجع نفسه،ص.22.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المقاييس	المؤشّرات	سلم التقدير
وجاهة الأفكار	ــ المناسبة للموضوع (عدم الخروج عن الموضوع)	01
	ــ كتابة حوار في عشرة أسطر.	01
	ــ استجواب نجم في التمثيل.	01
ترتيب الأفكار	ــ ترتيب منطقي للأسئلة والأجوبة.	01
	ــ الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى.	01
جودة العرض	ــ احترام طريقة عرض الحوار:	
	* المطّة في بداية الحديث.	0,5
	* الرجوع إلى السّطر كلمّا تدخّل شخص جديد.	0,5
	* توظيف علامات الوقف المناسبة.	0,5
سلامة اللغة		
	ــ تركيب سليم للجمل(عناصر الجملة الاسمية وعناصر الجملة الفعلية)	0,5
	ــ استعمال 4 أدوات استفهام مناسبة ومرتين أسلوب التعجّب وفعلين معتلين مختلفين.	02
	ــ توظيف مناسب لأربع أدوات ربط وجواب.	

إنّ اعتماد شبكة لتقييم إنتاجات المتعلّمين لمن الممارسات التعليمية الجديدة في المدرسة الجزائرية التي لاشكّ أنّها ستخرج عملية التقييم من التحجّر الذي وسمت به في المدرسة الأساسية، فقد كان تصحيح التعبير الكتابي فيها ،كما ذكرنا[1] ، ينصب على استخراج الأخطاء اللغوية من كتابات للمتعلمين دونما اهتمام ببقية معالم النص الذي يكتبونه.

(1) انظر ص.66 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا عن شبكة تقييم إنتاجات المتعلّمين،أمّا التقويم فيتم بطرائق مختلفة منها:

« ــ **التصحيح الثنائي:** ويتم بتقسيم المتعلمين مثنى مثنى بمراعاة التفاوت في المستوى.

ــ **التصحيح الفوجي** : ويتم فيه تفويج المتعلّمين حسب المقاييس التي أخفقوا فيها قصد التعاون في ضبط الإجابة الصحيحة.

ــ **التصحيح الجماعي:** وهو الذي يخصّصه المعلّم بين الفينة والفينة لعلاج الأخطاء الشائعة باستدراك الظاهرة اللغوية المدروسة.»[1]

والجدير بالذكر هو غياب التصحيح الذاتي من الأنواع المقترحة ،ولعلّ مردّ ذلك إلى مستوى المتعلّمين (سنّهم) الذين قد لا يقيّمون أنفسهم بموضوعية،ولكن هذا التبرير لا يستقيم إذا علمنا أنّ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة قد تضمّنت نموذجا لشبكة تقييم ذاتي.[2]

5 ــ 11 الحصّة الحادية عشرة :إنجاز المشروع

المشروع نشاط إدماجي ووسيلة فعّالة لتنمية الكفاءات،وينفّذ بمراعاة الخطوات الآتية:

« ــ ضبط المعلّم للكفاءات المستهدفة.

ــ تحديد موضوع المشروع.

ــ تحديد وسائل الإنجاز المناسبة.

ــ تفويج التلاميذ وتوزيع المهام وتقديم التعليمات.

ــ تنفيذ المشروع.

---

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج،*الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي*... ،ص.18.

(2) انظر شبكة التقييم الذاتي في المرجع نفسه،ص.23.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ متابعة المشروع وتقييمه.»[1].

يتضح من مجمل ما ذكرنا في هذا الفصل التوجه الجديد لمناهج اللغة العربية نحو إرساء الكفاءات لدى المتعلمين،وهي جدّة تبرز من خلال اعتماد مقاربة ومضامين وطرائق وممارسات تقييمية يفترض أن يكون لها أثر في التحصيل اللغوي للتلاميذ.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(1) المرجع نفسه،ص.19.

الــفــصل الثّالــث: فــصــل المــنــهجيــة

1ـ الـــعيّــنة.

2 ـ بناء أدوات جمع المعطيات اللّغويـــة.

3 ـ منهجيّة معالجة المعطيات وتحليلـــها .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يهدف هذا البحث إلى التعرّف على مدى نجاح إصـــلاح المنـــاهج فـــي تحقيـــق كفـــاءة المكتوب (Compétence de l'écrit) ،فقد أولـــت منـــاهج اللغـــة العربيـــة الجديـــدة عنايـــة كبيرة لكفاءتي المكتوب (الفهم والتعبير)، وهي عناية تندرج ضـــمن المبـــدأ النفعـــي للـــتعلّم، أي إعطاء التّعلّمات بعدا وظيفيا بإقـــدار المـــتعلم علـــى إدمـــاج المعـــارف اللغويـــة تحقيقـــا للتواصل في شؤون الحياة المختلفة. فهل مكّنـــت منـــاهج اللغـــة العربيـــة الجديـــدة المـــتعلم فعلا من لغة التواصل المكتوب؟

للإجابة على هذا السؤال، اعتمدنا مدوّنة مكتوبة لتلاميذ في نهاية المرحلة الأولى من التعليم[1]:

ـــ تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي(النّظام الجديد) كمجموعة تجريبية (Groupe expérimental) ممثّلة لمجموع تلاميذ هذا المستوى.

ـــ تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي(النظام القديم) كمجموعة ضابطة (Groupe témoin)

يعرض هذا الفصل طريقة اختيار هذه العينة و خصائصها ووسائل جمع المعطيات اللغوية وطريقتها، وكيفية تصنيفها وتحليلها.

1ـــ الـــعـــيّـــنـــة

تتكوّن عيّنة هذا البحث من ستة وأربعين وخمسمائة تلميذ (546) يتوزعون في المجموعتين الأولى والثّانية الممثلتين على الترتيب للمجموعتين التجريبية و الضابطة المذكورتين أعلاه،فهما تشكّلان العيّنة الأساسية لهذا البحث التي قمنا من خلالها بتقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،كما تضمّ بالإضافة إلى ذلك مجموعة ثالثة مشكّلة من ستة ومائة تلميذ (106) من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،تمّ اعتمادهم بغرض رصد الكفاءة الحجاجية في نصوصهم المكتوبة.

1ـــ1 المجموعة الأولى (التجريبية): وتضم تلاميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

---

(1) نهاية المرحلة الأولى، هي نهاية المرحلة الابتدائية أي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالنسبة إلى تلاميذ النظام الجديد، ونهاية الطور الثاني من التعليم الأساسي، أي السنة السادسة من التعليم الأساسي بالنسبة إلى تلاميذ النظام القديم، للتوضيح، انظر الصفحتين 90و15من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

من ثلاث(3) ولايات هي: الجزائر وبومرداس والبليدة؛وقد وقع اختيارنا على ولايات الوسط ،كونها تمثّل مناطق نزوح لكثير من الأسر الوافدة من مختلف أرجاء الوطن، ممّا قد يعطي لعيّنتنا صبغة التمثيل.

وقد حرصنا على أن تكون عيّنة البحث ممثّلة للمستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسر الجزائرية ،ولذلك اخترنا ثلاث مدارس من كل ولاية، تقع الأولى منها في منطقة حضرية، وتقع الثانية في منطقة شبه حضرية، بينما توجد الثالثة في منطقة ريفيّة، وذلك على النحو الموضح في الجدول رقم(1).

الجدول رقم (1):التوزيع الجغرافي لتلاميذ العيّنة

المنطقة / الولاية	حضرية	شبه حضرية	ريفيّة
الجزائر	مدرسة مولاي هنين(الأبيار)	مدرسة عيسات إيدير (الحراش)	مدرسة عبد الحميد بن باديس(عين طاية)
بومرداس	مدرسة علي حمدان(بومرداس)	مدرسة أول نوفمبر (حي 850 مسكن) بومرداس	مدرسة خالد بن الوليد(حي الحلايمية) بودواو
البليدة	مدرسة فورة محمود(البليدة)	مدرسة حصامنية حميد(البليدة)	مدرسة عيسى الباي المندمجة(البليدة)

يبلغ عدد تلاميذ هذه المجموعة تسعة وستين ومائتي تلميذ(269)؛ أربعون ومائة(140)منهم ذكور، وتسع وعشرون ومائة(129) منهم إناث، وهو ما يوضّحه الجدول رقم(2).

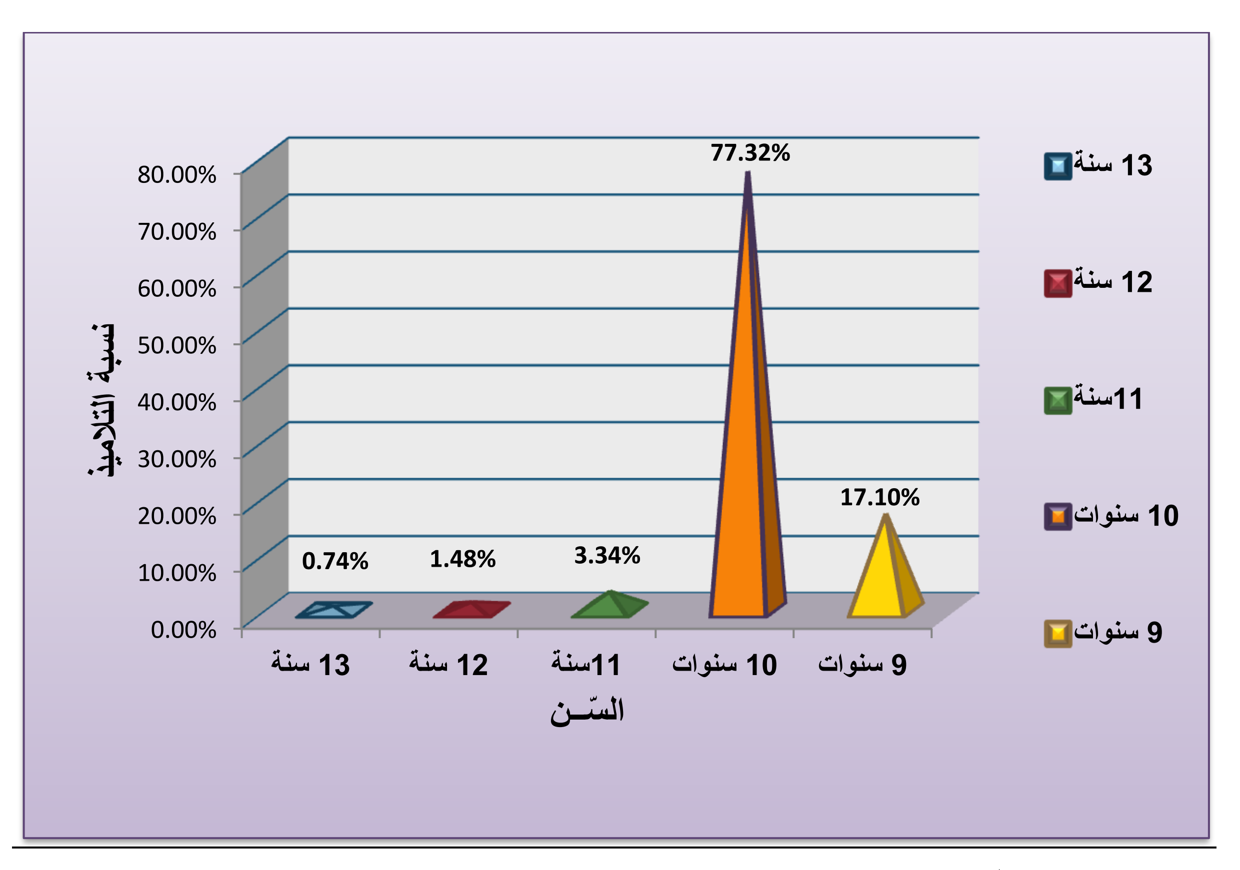
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الجدول رقم (2): التوزيع الجنسي لتلاميذ المجموعة الأولى(التجريبية)

الولاية	المدرسة	عدد التلاميذ		المجموع
		الذكور	الإناث	
الجزائر	مولاي هنين	19	16	35
	عيسات إيدير	16	12	28
	عبد الحميد بن باديس	13	15	28
بومرداس	علي حمدان	11	15	26
	أول نوفمبر	12	06	18
	خالد بن الوليد	15	16	31
البليدة	فورة محمود	14	16	30
	حصامنية حميد	20	18	38
	عيسى الباي المندمجة	20	15	35
المجموع		140	129	269
النســب		52,04%	47 ,95%	100%

ويتراوح سنّ هؤلاء التلاميذ بــين تســع (9) ســنوات وثــلاث عشــرة ســنة (13)، مثلمــا يجسّده المخطط رقم (1):

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



المخطّط رقم (1): التوزيع العمري لتلاميذ المجموعة الأولى(التجريبية)

إنّ السّن العادي لتلميـذ الســنة الخامسـة مـن التعلـيم الابتـدائي هـو عشـر (10) سنوات، وهو ما يفسّر ارتفاع نسبة تلاميذ هـذا العمـر، إذ بلغـت 77,32% مـن مجمـوع تلاميذ المجموعة الأولى،أمّا التلاميذ البالغون تسع (9) سـنوات فهـم متقـدّمون عـن السـن القانونية،إذ لاشكّ أنّهم قد دخلوا المدرسة فـي سـنّ الخامسـة بـدل السادسـة،وهم يشـكّلون نسبة 17,10% من المجموع نفسه ،وفي مقابل ذلك نجـد أنّ هـذه المجموعـة قـد ضـمت تلاميذ متأخرين عن السـن القانونيـة بسـنة (11 سـنة)،أو سـنتين (12 سـنة) ،أو ثـلاث سنوات (13 سنة) [1]،وقد بلغت نسبتهم 3,34% و1,48% و0,74% على الترتيب.

(1) تمّ تحديد طبيعة سن هؤلاء التلاميذ (متقـدمون ،أو متـأخرون)، انطلاقـا مـن سـنة إجـراء التحريـات (2008).

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ـ2 المجموعة الثانية(الضابطة): وتجمع تلاميذ في السنة السادسة من التعليم الأساسي، يدرسون في المدارس نفسها التي يتردد عليها تلاميذ المجموعة الأولى، وقد تمّ هذا الاختيار بهدف تقليص أثر العوامل الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية بين أفراد المجموعتين.

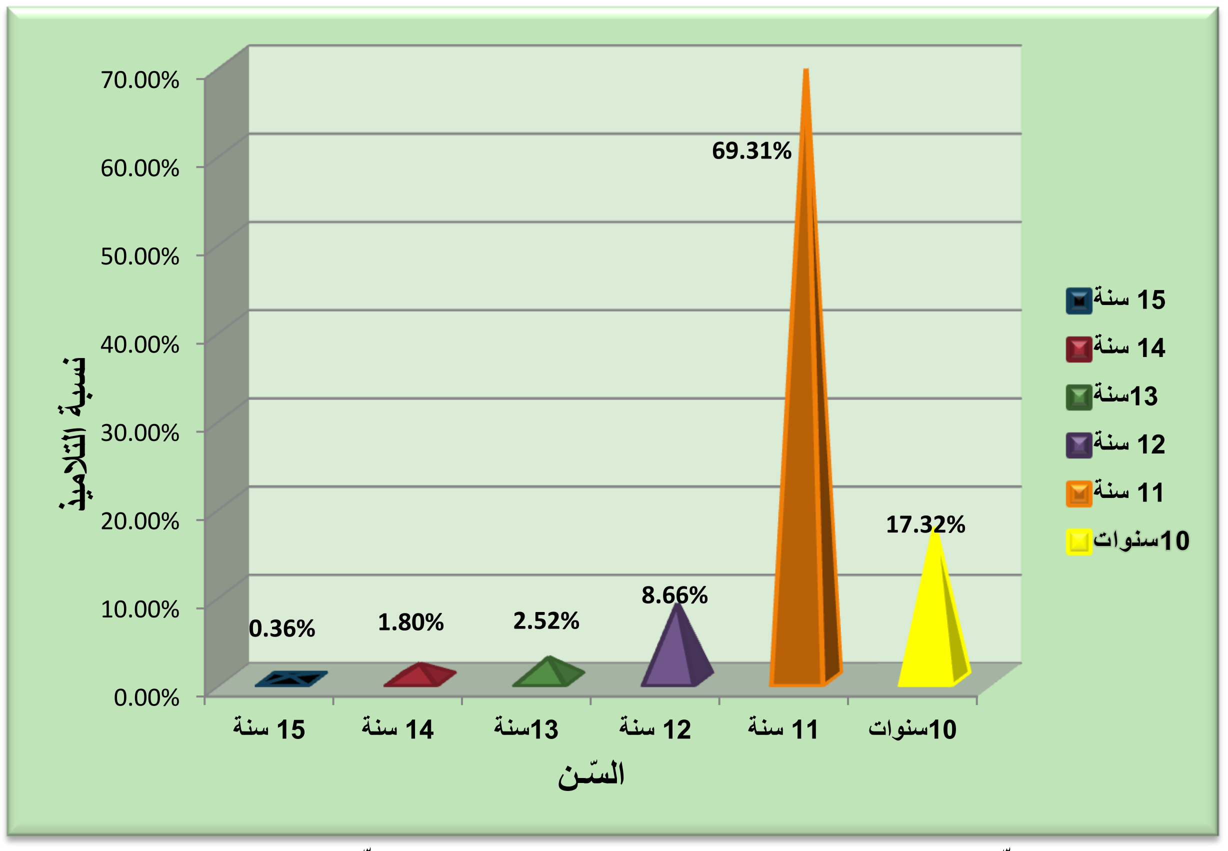
يبلغ عدد تلاميذ هذه المجموعة سبعة وسبعين ومائتي(277)تلميذ؛ ثمانية وثلاثون ومائة(138) منهم ذكور، وتسع وثلاثون ومائة(139) منهم إناث، وهو ما يبرزه الجدول رقم (3).

جدول رقم(3):التوزيع الجنسي لتلاميذ المجموعة الثانية(المجموعة الضابطة)

الولايــــة	المدرسة	عدد التلاميذ		المجموع
		الذكور	الإناث	
الجزائر	مولاي هنين	15	14	29
	عيسات إيدير	15	11	26
	عبد الحميد بن باديس	18	11	29
بومرداس	علي حمدان	11	13	24
	أول نوفمبر	12	15	27
	خالد بن الوليد	17	19	36
البليدة	فورة محمود	15	14	29
	حصامنية حميد	16	18	34
	عيسى الباي المندمجة	19	24	43
المجموع		138	139	277
النسب		49,81%	50,18%	100%

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يتراوح سن هؤلاء التلاميذ بين عشر سنوات (10) و خمس عشرة (15) سنة، مثلما يجسّده المخطط رقم (2) :



المخطّط رقم (2): التوزيع العمري لتلاميذ المجموعة الثّانية (الضّابطة)

تقدّر نسبة التلاميذ البالغين السن العادي في المجموعة الثانية (11 سنة) بـــ 69,31% من مجموع تلاميذها،في حين تبلغ نسبة المتقدّمين منهم،وهم التلاميذ البالغون عشر (10) سنوات 17,32%من المجموع نفسه، أمّا المتأخرون بسنة (12 سنة)،أو سنتين (13 سنة)،أو ثلاث سنوات(14 سنة)،فقد قدّرت نسبتهم بـــ 8,66%، و 2,52%،و1,80% على الترتيب،واللاّفت للانتباه في هذه المجموعة تضمنها تلاميذ متأخرين بأربع سنوات،يبلغ عمرهم خمس عشرة سنة (15)،وإن كانت نسبتهم قليلة لم تتجاوز 0,36%.

1 ــ3 المجموعة الثالثة: وتتكوّن من تلاميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، يدرسون في ثلاثة أقسام تابعة إلى المدارس نفسها التي ينتمي إليها تلاميذ العيّنة الأساسية(المجموعتان الأولى والثّانية،يبلغ عددهم ستة ومائة تلميذ (106)،ويتراوح سنّهم ما بين (09ــ11سنة)،وقد تمّ

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الاعتماد عليهم في رصد الكفاءة الحجاجية لدى تلاميذ هذه السنّ،وقدرتهم على الخروج من مركز الذات واستحضار وجهة نظر الآخر،وذلك كلّه قصد تقييم مدى توفيق مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في اختيار الأنماط النصيّة التي أقرّتها،فقد أقصت هذه المناهج النمط الحجاجي،على الرغم من أهميته في التواصل بحكم عدم مناسبته لقدرات طفل هذه السن.

2ـ بناء أدوات جمع المعطيات اللغوية

بعد اختيار العيّنة، شرعنا في إعداد أدوات جمع المدونة، وتمثّلت هذه الأدوات أساسا في استبيان خاص بالقسم واختبارات لغوية تتعلّق بالتعبير الكتابي .

2ـ1ـ الاستبيان

تمّ الحصول على المعلومات الخاصّة بالتلاميذ من خلال استبيان مكوّن من جزئين ،جزء خاص بالمعلّم وآخر بالتلميذ،يتضمّن الأول معلومات حول المدرسة وموقعها وعدد التلاميذ في القسم المعني بالدراسة،ويضمّ الثاني السيرة المدرسية لكلّ تلميذ،كتردّده عل مدرسة قرآنية أو روضة..،رسوبه...

2ـ2ـ الاختبـــارات

اعتمد البحث على نوعين من الاختبارات،الأول منهما موجّه إلى تلاميذ العيّنة الأساسية للبحث (المجموعتان الأولى والثّانية)،والثّاني لتلاميذ المجموعة الثّالثة.

2ـ2ـ1 الاختبـــار الأول

عند إعداد الاختبار الأول، وضعنا نصب أعيننا متغيّرا(Variable) يتمثّل في أنّ تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية لم يخضعوا للمسار الدراسي نفسه، وبالتالي للمناهج والطرائق ذاتها، ومن ثمّة أقصينا إمكانية التقييم عن طريق الاختبار الموحد شكلا و مضمونا.وبما أنّ دراسة الثروة اللغوية لتلاميذ المجموعتين تمثل جانبا من هذا البحث،كان لزاما علينا أن نختار محورا أو مجالا مفهوميا واحدا لنصوغ منه موضوعي الاختبار حتى نتمكّن من المقارنة بين الرصيد

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الإفرادي لتلاميذ المجموعتين،شريطة أن يكون مرتبطا بانشغالات التلاميذ واهتماماتهم وأن يكون من المحاور المدروسة لدى تلاميذ المجموعتين،وهذا ما دفعنا إلى جرد المحاور الثقافية وموضوعات نصوص القراءة المقترحة في منهاجي وكتابي السنتين الخامسة ابتدائي والسادسة أساسي. وبعد استخراج الموضوعات المشتركة، اخترنا من المحاور التي تغطيها، محورين أحدهما خاص بالرياضة والآخر بالوسائل العلميّة و التكنولوجية لنعّد في كلّ منهما اختبارين، نختار واحدا منهما للتطبيق بعد التجريب. وقد كان الغرض من توحيد المحور الذي يصاغ من مجاله المفهومي الاختبار الذي يقدّم لتلاميذ المجموعتين،هو دفع التلاميذ ــ ما أمكن ــ إلى تجنيد معارف متشابهة ومتقاربة تتعلّق بالمستوى الإفرادي والتركيبي... .أمّا من حيث الصياغة فقد تمّت بطريقتين مختلفتين،بحيث صيغ من محور الرياضة موضوع في شكل وضعية إدماجية ليقدّم لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، روعي في بنائها الكفاءة الختامية التي حدّدها المنهاج لهذه السنة[1] ،وبالتالي لنهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي، فمادام الاختبار مطروحا في إطار المقاربة بالكفاءات ،فمن البديهي اعتماد النموذج التقييمي لهذه المقاربة بتوسل أدوات تنطلق من صميم الكفاءة الختامية كأداء منتظر باعتبار الارتباط (Articulation) الموجود بين التعلّم والتقييم ،كما أعدّ من المحور نفسه موضوع إنشائي تقليدي،أسس بناءً على أهداف تعليم اللغة العربية في السنة السادسة من التعليم الأساسي ليطرح على تلاميذ هذا المستوى ، وكذلك الشأن بالنسبة إلى محور الوسائل العلمية و التكنولوجية، فكانت الموضوعات المطروحة للتجريب على التلاميذ كالآتي:

---

(1) انظر ص.145 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المستوى:الخامسة ابتدائي الاختبار رقم(ا)

النشاط:تعبير كتابي

المحور: الرياضة

المدّة:ساعة

الوضعية

أراد أبُوكَ أَن يُسَجِّلَكَ فِي أَحَدِ النَّوادِي الرِّيَاضيَّةِ لِمُمَارَسَةِ رِيَاضَة، فَطَلَبَ مِنْكَ أَنْ تختار وَاحِدَة، تَردَّدْتَ طَويلاً ثُمَّ قرَّرْت.

اُكْتُبْ نَصًّا تَصِفُ فِيهِ هَذِهِ الرِّيَاضَة وَتُبَيِّنُ فوَائِدَهَا، مُسْتَعْمِلاً حَالاً وَتَمْيِيزا[1].

المستوى:السادسة أساسي الاختبار رقم(ا)

النشاط: تعبير كتابي

المحور: الرياضة

المدّة: ساعة

<u>الموضوع:</u>

لِلرِّيَاضَةِ فَوَائِدُ كَثِيرَة.

اُكْتُبْ مَوْضُوعًا تَصِفُ فِيهِ الرِّيَاضَةَ الّتِي تُفَضِّلُهَا مُبَيِّنًا فَوَائِدَهَا.

---

(1) لن يتمّ تقييم الموارد المطلوبة في الوضعية (الحال والتمييز)الخاصّة بتلاميذ السنة الخامسة،وذلك لعدم إمكانية مطالبة تلاميذ السنة السادسة بها،نتيجة اختلاف المسار التعليمي لكلّ منهما،وقد أدرجت في الوضعية حتى لا يشعر التلاميذ باختلافها عمّا تعوّدوا عليه من وضعيات.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المستوى:الخامسة ابتدائي الاختبار رقم(II)

النشاط:تعبير كتابي

المحور: الوسائل العلمية والتكنولوجية

المدة: ساعة

الوضعية

سَمِعْتَ نِقَاشًا دَارَ بَيْنَ أُمِّكَ وَأَبِيكَ عَنْ الْوَقْتِ الّذِي تَقْضِيهِ أَمَامَ التِّلْفَازِ، فَتَدَخَّلْتَ لِتُبَيِّنَ لَهُمَا الفَوَائِدَ الّتِي تُحَقِّقُهَا مِن مُتَابَعَتِكَ لِلْبَرَامِجِ التِّلفِزِيُونِيَّةِ.

أُكْتُبْ نَصًّا تُحَدِّدُ فِيهِ مَوْقِفَكَ الّذِي دَافَعْتَ عَنْهُ مُسْتَعْمِلاً صِفَةً وجُمْلَةَ تَدْخُلُ عَلَيْهَا إنَّ.

المستوى:السادسة أساسي الاختبار رقم(II)

النشاط:تعبير كتابي

المحور:الوسائل العلمية والتكنولوجية

المدّة:ساعة

الموضوع:

التِّلْفَازُ وَسِيلَةٌ مِنَ وَسَائِلِ الاتِّصَالِ الَّتِي تُقَدِّمُ لَكَ خَدَمَاتٍ كَثِيرَةً.

أُكْتُبْ فِقْرَةً تَتَحَدَّثُ فِيهَا عَنْ فَوَائِدِ البَرَامِجِ الَّتِي يُقَدِّمُهَا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2ـ2ـ1ـ1 تجريب الاختبار الأول

جرّبت الموضوعات المنجزة على تلاميذ ليسوا من أفراد العيّنة؛حيث اخترنا قسمين من إحدى مدارس العاصمة[1] أحدهما للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والآخر خاص بالسنة السادسة من التعليم الأساسي وقدّمنا لتلاميذهما الموضوعات التجريبية، وقد كان ذلك في منتصف شهر أفريل من سنة 2008 ،وبناء على الأسئلة التي طرحها التلاميذ أثناء إعدادهم للتعابير الكتابية[2] وكذا كثرة تجاوبهم مع موضوع الرياضة،تمّ اختيار هذا الأخير ليكون موضوع الاختبار الأول،وذلك بعد التعديل في صياغته ، فصار على النحو الآتي:

---

(1) هي مدرسة "الخنساء" الواقعة بشارع ديدوش مراد بالعاصمة.

(2) طرح تلاميذ المجموعة الأولى سؤالا يتعلّق بطريقة تعيين الموارد اللغوية المطلوبة في الوضعية(التمييز، الحال.....)أثناء تحرير التعبير وذلك انطلاقا ممّا تعوّدوا عليه أثناء السنة الدّراسيّة وهو ما نبّهنا إلى ضرورة إضافة عبارة(ضع سطرا تحت الصّفة وسطرين تحت المفعول المطلق) (انظر المطلوب في الوضعية المختارة للتطبيق فيما سيأتي)،كما أبدى بعض المعلّمين ملاحظة تتعلّق بترتيب موضوعي التمييز والحال في المقرّر، فقد وردا متأخرين، ممّا قد يحول دون تناولهما ،إن لم يتمكّنوا من إنهاء البرنامج ،وبالتالي عدم تمكّن بعض تلاميذ العينة من توظيفه، الأمر الذي جعلنا نستبدل موضوعي الحال والتمييز من الوضعية التجريبية الأولى بموضوعي الصّفة والمفعول المطلق.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المستوى: الخامسة ابتدائي

النشاط: تعبير كتابي

المحور: الرياضة

المدّة:ساعة

الوضعية

أَرادَ أبُوكَ أَن يُسَجِّلَكَ فِي أَحَدَ النَّوادِي الرِّيَاضِيَّةِ لِمُمَارَسَةِ رِيَاضَة، فَطَلَبَ مِنْكَ أَنْ تختار واحدة، تَرَدَّدْتَ طَوِيلاً ثُمَّ قَرَّرْت.

أُكْتُبْ نَصًّا تَصِفُ فِيهِ هَذِهِ الرِّيَاضَة وَتُبَيِّنُ فَوَائِدَهَا، مُسْتَعْمِلاً صِفَةً ومَفْعولاً مُطْلَقا (ضَعْ سَطْرا تَحْتَ الصِّفَةِ وسَطْرَيْنِ تَحْتَ المَفْعولِ المُطْلَق).

المستوى: السادسة أساسي

النشاط: تعبير كتابي

المحور: الرياضة

المدّة:ساعة

الموضوع:

لِلرِّيَاضَةِ فَوَائِدُ كَثِيرَة.

أُكْتُبْ فَقْرَةً تَصِفُ فِيهَا الرِّيَاضَةَ الّتِي تُفَضِّلُهَا مُبَيِّنًا فَوَائِدَهَا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا،ولم تفدنا عملية التجريب في اختيار موضوع الاختبار الأول وإعادة صياغته فحسب،بل زوّدتنا بالطريقة المثلى لعرضه؛فقد تبيّنت لنا عند الاطّلاع على وثائق التلاميذ مجموعة من الملاحظات التي صغنا انطلاقا منها تعليمة تتعلّق بكيفية العرض[1] .

2ـ2ـ2 الاختبـــار الثّاني

وهو عبارة عن وضعية موجّهة إلى تلاميذ المجموعة الثالثة، روعي في بنائها إثارتها للنقاش وتجسيدها للرأي المخالف كي يستطيع المتعلّم معارضته،وتمثّلت في:

« طَلَبَتْ أُمُّكَ مِن أَبيكَ أَنْ يَشْتَرِيَ لَكَ حَاسُوباً ، فَرَفَضَ لأَنَّ الحَاسُوبَ في نَظَرِهِ يَحْتَوي عَلى أَلْعابٍ تُلْهيكَ عَنِ الْمُراجَعَة ،خَاصَّةً وأَنَّكَ مُقْبِلٌ على امْتِحَانِ نِهايَةِ الْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَة.

تَدَخَّلْتَ لِتُقْنِعَهُ.

أُكْتُبْ نَصّاً ،،تُحاوِلُ فِيهِ أَنْ تُقْنِعَ أَبَاكَ بِفَوَائِد الْحَاسُوبِ كَيْ يَشْتَرِيَه لَك.»

وقد تمّ تجريب هذه الوضعية هي الأخرى على تلاميذ ليسوا من أفراد هذه المجموعة.

2ـ3 سير التحرّيات

تمّت عملية تطبيق الاختبار الأول على تلاميذ العينة الأساسية (المجموعتان الأولى والثّانية) في الفترة نفسها،حيث قدّم لكلّ مجموعة الموضوع الموافق لمسارها الدراسي؛ فاقترح الموضوع المصاغ في شكل وضعية إدماجية على تلاميذ المجموعة الأولى(التجريبية)، بينما قدّم الموضوع المصاغ بشكل تقليدي لتلاميذ المجموعة الثانية(الضابطة) ،وقد نـــُفذّ ذلك في الأسبوع الأخير من شهر أفريل من سنة 2008، و كان الهدف من اختيار هذه الفترة،هو إعطاء الفرصة لمعلّمي أقسام التلاميذ المعنية كي يتموا إنجاز وحدات المنهاج المقررة أو يتقدّموا فيها ما أمكن،

---

(1) تتعلّق هذه التعليمة بالكتابة على الصفحتين الداخليتين للورقة المزدوجة وليس على وجه الصفحة الأولى،وذلك حتى نتمكّن من قراءة كلّ النّص دون قلب الصفحة،أي أن نتمكّن من تمثّل بنيته،على أن يخصّص وجه الصفحة الأولى لكتابة المعلومات الخاصة بالتلميذ(الاسم واللقب وتاريخ الميلاد والقسم والمدرسة) وهو ما طالبنا التلاميذ به عند تحرير موضوعاتهم الكتابية .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

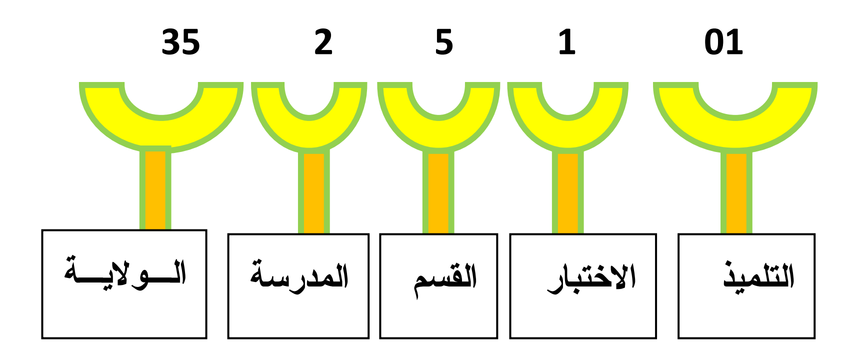
كما أنّه لم يكن في وسعنا تأخيرها أكثر خشية دخول التلاميذ في مرحلة الامتحانات الفصلية، ثمّ مداهمة امتحان نهاية المرحلة الابتدائية لنا،لأن معظم التلاميذ لا يعودون بعده إلى المدرسة،فلا يرجع إلى مقاعد الدّراسة إلاّ الرّاسبون منهم قصد تحضيرهم لاجتياز امتحان الدّورة الثانية.

هذا،وقد تمّ ـــ وبالموازاة لفترة اختبار تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانيةـــ تعريض تلاميذ المجموعة الثالثة للاختبار الخاص بهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ منهجية معالجة المعطيات وتحليلها

قبل الشروع في تحليل تعابير التلاميذ،تمّ وضع رمز لوثيقة كلّ تلميذ.يتكوّن هذا الرمز من سبعة أرقام (7) تدل على الولاية والمدرسة والقسم والاختبار والتلميذ على النحو الموضّح في المثال الآتي:



يمثل الرقم الأول من اليسار رمز الولاية،وهو إمّا (16) أو (35) أو (09)،ويمثّل الرقم الذي يليه رمز المدرسة ويتراوح بين 1و3؛حيث رمز للمدرسة الواقعة في منطقة حضرية بـــ "1"،ورمز لتلك الواقعة في منطقة شبه حضرية بـــ"2"،أمّا المدرسة الكائنة بمنطقة ريفية فقد رمز لها بـــ "3".[1]

ويحدّد الرقم الثالث القسم، وهو إمّا 5 أو6؛ حيث يشير الرقم 5 لقسم السنة الخامسة ابتدائي، بينما يشير الرقم 6 لقسم السنة السادسة أساسي.

ويرمز الرقم الرابع إلى الاختبار،وهو إمّا 1 أو 2؛حيث يمثّل الرقم 1 الاختبار الأول ،وهو الخاص بتلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية، ويشيرالرقم2 إلى الاختبار الثّاني ، وهو الموجّه إلى تلاميذ المجموعة الثّالثة.

ويرمز الرقم 01 إلى التلميذ ويتراوح رمز التلاميذ بين 01 و43 أي أنّه مرتبط بعددهم في القسم .

---

(1) يصدق هذا على الرمز الخاص بكلّ تلميذ من تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية،أمّا تلاميذ المجموعة الثّالثة،فقد بقيت الإشارة إلى المدرسة في الرمز المخصص لكل واحد منهم ثابتة،وهي "1"،وذلك نتيجة اقتصارنا فيها على ثلاثة أقسام ينتمي كلّ واحد منها إلى المدرسة الواقعة في المنطقة الحضرية ،وذلك في كلّ ولاية من الولايات الثلاث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تمّ بعد هذا العمل، إعداد قائمة تضمّ تلاميذ كلّ قسم تتشكّل من ثلاث خانات؛ تمثّل الأولى رمز كلّ تلميذ، وتتضمّن الثانية اسمه ولقبه، بينما تخصّص الثالثة لتاريخ ميلاده، وانطلاقا من ترتيب التلاميذ في هذه القوائم، رتبت وثائقهم وختم رمز كلّ واحد منهم عليها بواسطة ختم الترقيم (Composteur)،كما ختم الرمز نفسه في الخانة المخصصّة له من كلّ قائمة،وبهذا أصبح لكلّ وثيقة رمز يمكن بواسطته الرجوع إلى القائمة الاسمية للتعرّف على التلميذ،مثلما هو موضّح في النّموذج الآتي:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولاية بومرداس

الرمز:35251.00

المدرسة الثانية (شبه حضرية)

السنة الخامسة ابتدائي

قائمة التلاميذ

الرمـــز	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الازدياد
3525101	هشام زايدي	97/03/01
3525102	رانيا تونسي	97/02/23
3525103	بسمة يوبي	97/08/12
3525104	فؤاد عبد الوهاب	97/06/09
3525105	عبير سكافلي	97/10/03
3525106	محمد صالح حداد	97/09/22
3525107	بلال ثلجوت	97/05/03
3525108	سفيان بشلة	97/01/05
3525109	صابر بن عمرة	97/11/25
3525110	هندة سويدي	97/05/26
3525111	آمال شاكور	97/05/03
3525112	فيصل مرير	98/09/05
3525113	نذير جوهلالي	97/11/11
3525114	صادق نسيم	97/01/19
3525115	أميرة مناد	98/03/22
3525116	أمين فرجاوي	97/08/11
3525117	عبد العالي قدايفية	97/09/05
3525118	سامي عرابي	97/05/05

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ1 طريقة تصنيف المعطيات وتحليلها

تمّ تصنيف المعطيات وتحليلها وفق طريقتين اختلفتا باختلاف الهدف المقصود،فبعد الانتهاء من ختم رمز كلّ تلميذ على وثيقته، وقصد تحديد كمية المفردات التي وظّفها تلاميذ كل مجموعة في كتاباتهم، أخذنا وثائق تلاميذ كلّ قسم وقسّمنا نصوصها إلى جمل رقّمناها، ثمّ قسّمنا الجمل بدورها إلى وحدات دالة على معنى، معتمدين قواعد الحصر الآتية:

ـ لم يدخل الحصر الألفاظ الآتية: علامات الإعراب، حروفا أو حركات، وعلامات التأنيث والتثنية والجمع والتّنوين.

ـ عدّ كلّ مشتق من المشتقات كلمة مستقلّة، مثل: رياضة، رياضيّ....

ـ اعتبر كلّ ضمير من الضمائر المنفصلة كلمة مستقلّة،وكذلك الشأن بالنسبة إلى الضمائر المتّصلة.

ـ عدّ الفعل بأزمنته الثلاثة،مثل: قفز،يقفز،اقفز، كلمة واحدة.

ـ اعتبرت كلّ صيغة من صيغ المزيد كلمة مستقلّة: جذب، انجذب....

بعد تطبيق هذه القواعد،دوّنا الكلمات على جذاذات مع ذكر السياق الّذي وردت فيه. تحمل هذه الجذاذات معلومات مختلفة تفيد أثناء التصنيف و تسهّل الاهتداء إلى التلميذ (صاحبها)، وهي موضّحة في الشكل الآتي:

الكلمة	صنفها	رقم الصفحة	رمز التلميذ
السياق:			

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

صنّفنا بعد هذا جذاذات كل تلميذ في ثلاث مجموعات،مجموعة الأسماء و مجموعة الأفعال ومجموعة الأدوات، ثمّ دمجنا جذاذات كلّ التلاميذ الخاصة بكلّ صنف من الأصناف المذكورة. أخذنا بعدها جذاذات الأسماء ووضعنا تلك الحاملة للاسم نفسه، سواء كانت للتلميذ نفسه (مكرّرة) أو لتلاميذ قسمه مع بعضها البعض،ثمّ أخذنا جذاذة أكبر مصنوعة من الورق المقوّى ذات لون مختلف و مسّكناها بمسّاكة مع الجذاذات الحاملة للاسم نفسه، وسجّلنا عليها هذا الاسم ودرجة تواتره. قمنا بعدها بالعمل نفسه فيما يخصّ الأفعال والأدوات، وبذلك حصلنا على جذاذية للأسماء وأخرى للأفعال مرتّبة ترتيبا ألف بائيا ، أمّا جذاذية الأدوات فقد رتّبت ترتيبا ألف بائيا هي الأخرى ولكن انطلاقا من وظائفها النّحوية، فحروف الجر مثلا، نجدها مرتّبة ترتيبا ألف بائيا بعد جذاذة كبيرة كتبنا عليها "حروف الجر"، وكذلك الشأن بالنسبة إلى أدوات النصب.... .

لقد اقتصر هذا العمل على نصوص تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية (التجريبية والضابطة) ، أمّا كتابات تلاميذ المجموعة الثّالثة ،فلمّا كان تقييمها يستهدف رصد الكفاءة الحجاجية،فإنّنا قد قمنا بتصنيفها انطلاقا من الأنماط الخطابية التي تنتمي إليها وحساب نسبها،وكذا استخراج الروابط الحجاجية الواردة فيها وتصنيفها هي الأخرى بحسب أنواعها،ثمّ تقدير نسبها.
هذا ،ولم يقتصر تقييم كتابات تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية على استخراج المفردات الموظّفة فيها فحسب ،بل تمّ إخضاعها إلى شبكة تقييمية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ2 طريقة تقييم الإنتاجات الكتابية لتلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية

من المهم ، قبل تحديد طريقة تقييم إنتاجات التلاميذ الكتابية وأدواتها،أن نضبط المقصود بالإنتاج الكتابي ،لما لذلك من أهمية في فهم مكونات شبكة التقييم وأسس بنائها؛فإنتاج نص مكتوب يعني القدرة على إنجاز « وحدة إنتاج لفظية (Unité de production verbale) ، تتضمّن رسالة لغوية منظمة تهدف إلى إنتاج أثر منسجم لدى المتلقي »(1)

إنّ أبرز ما يتضمّنه هذا التعريف العام، هو الخاصية المنظّمة للنص الذي ينبغي أن يتوافر على درجة كافية من الانسجام، تجعل القارئ يشعر بأنّه أمام كلّ متكامل.والجدير بالذكر أن إنتاج نص مكتوب في نشاط (وضعية) غير مقيّد نسبيا ،وهو الحال هنا لأنّ الموضوع المقترح يترك للتلميذ مجالا واسعا للمبادرة ، قد يسمح بالحصول على صورة شاملة عن كفاءاته ،وهو ما يمثّل فرصة يبرهن من خلالها على ما هو قادر على القيام به في نهاية مرحلة دراسية (معارف ومعارف فعلية متحكّم فيها)،إذ تقوده مهمة الإنتاج إلى تجنيد كفاءات مختلفة قابلة للتقييم.

إنّ إيرادنا لهذه التحديدات والتوضيحات هنا ليس اعتباطيا،بل يعود إلى معرفة نظرية وميدانية عن الممارسات التقييمية التقليدية في المدرسة الجزائرية،والتي تجسّدها تصورات عن "الكتابة الجيّدة" ، مردّها كلّها إلى المظاهر الشكلية للغة ،فهي تهمل المظاهر النصية المختلفة،ممّا كان له أثر سلبي على الكفاءة التواصلية المكتوبة للتلاميذ،وممّا طرح مشكلات عدّة أمام المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

تتمثّل مشكلة التعبير الكتابي لدى المعلّم أساسا في كيفية معالجة إنتاجات التلاميذ ،إذ غالبا ما تطرح في هذا الصّدد تساؤلات من نوع:

---

(1) Jean-Paul BRONCKART, *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, p.74.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ هل يجب معالجة نصوص كلّ التلاميذ؟ وما فائدة ذلك؟

ـــ ما هو الأثر البيداغوجي لهذا العمل الممل والجاف الذي يستغرق زمنا طويلا؟

يمكن القول، إجابة عن هذا التساؤل الأخير، إنّ الممارسات المعتادة لا يمكن أن تقدّم إلاّ القليل من هذا الأثر، فالأهداف المنتظرة من عملية التقييم لا يمكن أن تظهر إلاّ من وجهة نظر ضيّقة، كونها تستهدف عموما نصوص التلاميذ أكثر من معارفهم الفعلية ، كما أنّ التصحيح فيها لا يمسّ ـــ كما ذكرنا ـــ سوى الأخطاء النحوية والصّرفية والإملائية، وبالتالي فإنّ دوره ينحصر في جعل نصوص التلاميذ موافقة للمعايير المتعلّقة بهذه المستويات اللغوية،أمّا المظاهر النصية كتنامي الأفكار وتوظيف الروابط ...والعودة إلى النص في آخر مراحل الإنجاز قصد المراجعة والإصلاح فلا أثر لها.

وغني عن البيان أنّ التقييم يتأسّس ـــ على العكس من ذلك ـــ على الأهداف التعلّمية ، فنص التلميذ مرآة عاكسة لما يعرف وما لا يعرف القيام به ،كما أنّ الرجوع إلى هذا النص بغرض التقييم ، ليس غاية في ذاته، بل لكونه يسمح بتقديم الدعم المناسب للتلميذ ،وأيضا بتحديد المعرفة الفعلية المنتظرة من إنتاج مكتوب معيّن وكذا معايير تقييمه.[1]

ويعتبر هذا التقييم جزءا من عملية الكتابة أيّا كان نوعها ووظيفتها، فإذا ابتعدنا عن إطار التعلّمات المدرسية فإنّنا سنلاحظ أنّ كلّ كاتب أو منتج لنص مكتوب يقيّم إنتاجه بدءا بالقراءة السريعة له إلى نقده نقدا ذاتيا ،فالتقييم يسمح لمن يكتب بمراقبة إنتاجه بناءً على الأهداف التي حدّدها ،والتي لا تأخذ في الاعتبار نيّة الكتابة فحسب،بل والتحكّم المؤكّد فيها. من هنا يمكن القول إنّ تقييم كتابات التلاميذ يتطلّب نوعا ما نسخ هذه الممارسة الاجتماعية في القسم بجعلـــها

---

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris, 1991, p.50.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ممارسة مدرسية[1].

يقيّم المعلّم ــ في إطار المقاربة بالكفاءات ــ إنتاجات التلاميذ الكتابية انطلاقا من تصوراته عمّا يجب أن يعرف التلميذ فعله في وضعية معيّنة وفي مادة مقصودة وكذا في فترة من مساره التعلّمي،وتجسّد هذه التصورات في شبكة تقييمية تتضمّن معايير(Critères) ومؤشرات(Indicateurs).

3ــ2ــ1 تعريف المعيار والمؤشّر

عندما يقترح المعلّم على المتعلّم وضعية إدماجية أثناء التقييم ،فإنّه ينظر بعدها ،هو أو المتعلّم[2] فيما أنتجه هذا الأخير من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر تسمى معايير.
يتجسّد تقييم الكفاءة إذن من خلال مطالبة المتعلم بإنجاز إنتاج مركّب (Production complexe) وتسليط أضواء عليه ، تتعدّد بتعدد المعايير المطبقة على هذا المنتج[3].
تمثّل المعايير إذن مختلف الخاصيات أو السمات التي ينتظر أن تتحقق في منتوج أو إنجاز ما.

يقدّم روجرس مثالا لمعايير التصحيح (Critères de correction) في اللغة الأم على النحو الآتي:

« م1 ــ الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند.
م2 ــ الانسجام الدلالي (الوحدة الدلالية،غياب التناقض).
م3 ــ الانسجام التركيبي (ترابط مكونات الجملة ترابطا سليما).

---

(1) انظر المرجع نفسه، ص.50 ــ51.

(2) يقيّم المتعلّم هو الآخر إنتاجه ،وذلك في حالة التقييم الذاتي، انطلاقا من شبكة تعرف بشبكة التقييم الذاتي.

(3) انظر، Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.228-229.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

م4 ــ طرافة المعجم والابتكار.

م5 ــ النطق والتنغيم.»[1]

يجسّد المعيار خاصيّة(Qualité) معينة، وعليه يجب أن تعكس صياغته هذه الخاصية بدقّة،وفي هذا الصدد ،يرى روجرس أنّ المعيار يمكن أن يصاغ باستعمال مصدر ذي دلالة إيجابية (الملاءمة،الانسجام،الدّقة،...)،أو باستعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية (استعمال جيّد، تأويل صحيح،...)، أو باللّجوء إلى سؤال، مثل:هل عمل التلميذ وجيه؟ [2]

يحظى اعتماد المعايير أثناء تقييم إنتاجات التلاميذ بأهمية بالغة،كونه يحقق في نظر روجرس ثلاث إيجابيات؛ تتمثّل الأولى في كونه يمنح علامة أكثر دقّة للتلميذ من تلك التي كانت تعطى له في إطار المقاربة التقليدية،من منطلق أنه يحدّ من الإخفاق أو النجاح التعسفيين،أي أنّه يسمح بنجاح عدد كبير من التلاميذ الذين تملكوا المكتسبات التي تسمح لهم بذلك،وفي المقابل، فإنّه يجعل أيضا عددا كبيرا ممن لا يتوافرون عليها يرسبون.وتتجسّد الميزة الثانية للمعيار في تثمين العناصر الإيجابية الموجودة في إنتاج التلميذ،أما الثالثة،فتتلخص في كونه يقدّم تشخيصا جيدا للتلاميذ المتواجدين في منطقة الخطر،أي أنّ اعتماده يسمح بتمييز أفضل للتلاميذ الذين لا يحتاجون إلاّ للقليل جدّا كي يتخطوا عتبة النجاح أولا يتجاوزوها ،فهو يقدّم تشخيصا للصعوبات التي يعانون منها بطريقة أكثر فعالية ممّا يمكّن من ضبط سبل المعالجة (Remédiation) لديهم.[3]

---

(1) المرجع نفسه،ص.229.

(2) انظر المرجع نفسه،ص. 231.

(3) انظر،

Xavier ROEGIERS, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.200-201.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولا يكفي اللجوء إلى المعايير عند تقييم مدى اكتساب الكفاءة، بل لابدّ من التزوّد بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية.وللتمييز بين المعيار والمؤشّر،يذهب روجرس إلى أنّ الأول خاصية ينــبغي احترامها ،ويتسم بكونه عاما و مجرّدا،إذ يمكــن تطبيقه على محتويات مختلفة الأنواع؛ فمعيار "العرض" مثلا يمكن تطبيقه على أكلة أو على مكتوب أو على مضيفة..،كما يعدّ معيار "الملاءمة" الذي يختبر مدى تطابق المنتج أو العمل المنجز مع المطلوب،معيارا صالحا مهما اختلفت المادة أو اختلف السؤال،أمّا الثاني (المؤشّر)، فهو علامة مميّزة للمعيار يمكن ملاحظتها،إذ يمكّن من وضع المعيار في سياق معيّن ،كما أنّه يقدّر بقيمة، إمّا كميّة (1،2...) أو قيمية (– ،+،±)..،ويلجأ إليه في الغالب لتحديد مدى احترام المعيار ،خاصّة إذا كان من الصّعب ملاحظته.[1]

توضّح المعايير والمؤشرات إذن الأهداف التعلمية ، فهي الأداة المثلى لإبراز أهداف الكتابة ومضامينها، وهي أهداف ينبغي أن تتأسس على ما يلي:

ــ الأخذ في الاعتبار تنوّع النصوص المكتوبة في أشكالها ومضامينها ومقاصدها لإعداد مؤشّرات تميّز أنماط النصوص.

ــ الوعي بتركيب (Complexité) النسيج النصي قصد إعداد معايير ومؤشرات تقييم تختصّ

ــ بالتأكيد ــ بالمفردات والجمل، ولكن أيضا بالعلاقات بين الجمل والنص في مجمله (Le texte dans son ensemble).

ــ الوعي بتركيب مهمة الكتابة التي لا تعني خط مجموعة من الكلمات المتتالية على الورقة ،بل كتابة نص على سبيل المحاولة والرجوع إليه بنية المراجعة والتعديل..[2].

---

(1) انظر،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.231.

(2) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits à l'école primaire, p.51.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يتبيّن ممّا ذكرنا أنّ تقييم الإنتاجات الكتابية في إطار المقاربة بالكفاءات يتمّ في منظور استهداف المعرفة الفعلية للمتعلّم، وهو نفسه يشكّل معرفة فعلية ملازمة للكتابة، فهو لا يقدّم كإلزام مدرسي،ولكن كشرط لنجاح المهمة.[1]، كما يتّضح زوال فكرة التقييم التي كانت تتجسّد في علامة (نقطة) تـــنتـــج عن قراءة إجمالية لما كتبه التلميذ دونما اعتماد معايير تقييمية محدّدة، فهي تعكس أداءً عاما، ولا تستطيع تقديم صورة واضحة عن الكفاءات المكتسبة من غير المكتسبة من المكتسبة اكتسابا ضعيفا؛إذ إنّ أقلّ ما يمكن أن يقال عن هذا التقييم أنّه حدسي وسريع وذاتي[2] .

لقد بات واضحا اليوم أنّ تقييم إنتاجات التلاميذ ينبغي أن يتأسس على شبكة تقييمية تتضمّن معايير تعكس خصائص ما كتبه المتعلّم ،ولتوضيح أهمية ذلك ،نقترح المخطط الآتي[3]

---

(1) انظر،المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(2) انظر،

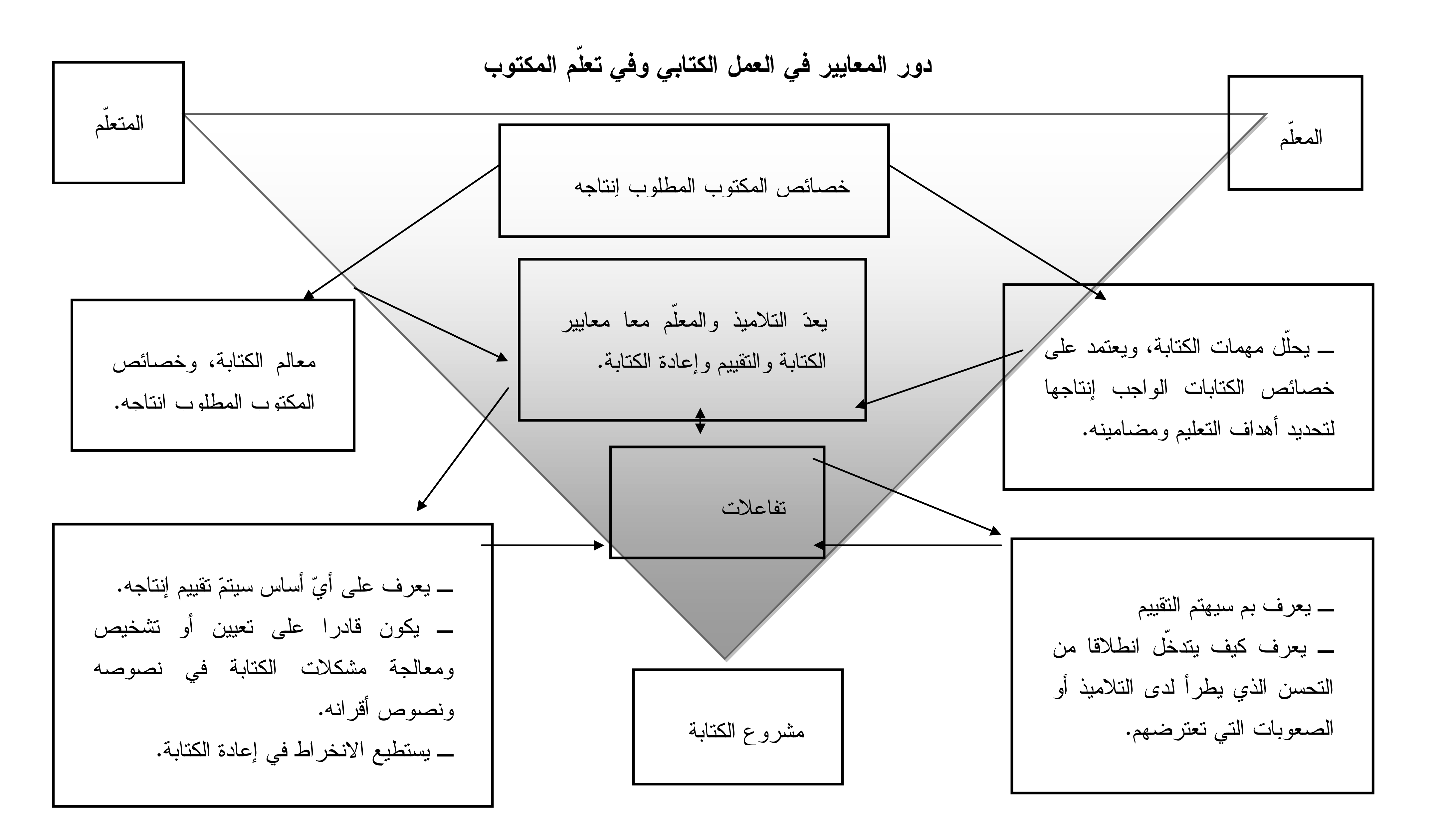
Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.226.

(3) المخطط مأخوذ من :

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.52.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

دور المعايير في العمل الكتابي وفي تعلّم المكتوب



Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ2ـ2 كيفية اختيار المعايير وترتيبها

على الرغم من أهميّة المعايير والمؤشرات في العملية التقييمية بالنسبة إلى المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء ،فإنّ المقيّم غالبا ما تعترضه صعوبات تخصّ كيفية إعدادها أو اختيارها ،وكذا طريقة تنظيمها وترتيبها لتحقّق الأهداف المنتظرة من التقييم،فكثيرا ما تطرح أمامه،أثناء تقييم نص التلميذ، مشكلات تتعلّق بكيفية التحقق من أنّه لم يفته أولم يفلت منه شيئ مهما ،أو بعبارة أخرى كيفية التأكّد من عدم نسيان بعض المعايير أو المؤشرات،وفي هذا الصدد فإنّ التساؤل المطروح دوما هو:هل يمكن الاكتفاء بجرد بسيط لهذه المعايير والمؤشرات في شكل قائمة تكون شاملة ما أمكن؟

وتقود الإجابة بنعم إلى المجازفة بأمرين:

ـ حصر المكتوب في مجموعة من المعايير أو المؤشرات المرصوفة إلى جانب بعضها البعض، دون تلمس العلاقات المتبادلة بينها.

ـ جعل مؤشرات مختلفة الطبيعة والأهمية في المستوى نفسه، مثلا: خطأ في تصريف الفعل في المستقبل(Futur) وتغيير في استخدام الزمن أثناء السرد[1].

من هنا تبرز أهميّة عملية اختيار هذه المعايير والمؤشرات وتنظيمها وترتيبها ، وليس ذلك بالأمر اليسير؛فلم يكن من السهل علينا بناؤها على الرغم من توافرها في لغات أخرى،وليس مرّد ذلك إلى طبيعة النظام اللغوي الذي أعدّت فيه،لأنّ ذلك لم يكن ليكلّفنا أكثر من تكييفها لتصبح ملائمة للنظام اللغوي العربي،بل إنّ الأمر يرجع إلى طبيعة البحث ومقاصده البيداغوجية،فلم يكن هدفنا تقييم كتابات التلاميذ من منطلق التشخيص العام لمواطن القوة أو الضعف فيها وبالتالي الاكتفاء بمعايير ومؤشرات محدودة على غرار ما يفعله المعلّم في القسم

---

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, Evaluer les écrits à l'école primaire, p.53.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أثناء التقييم التكويني، بل كانت الغاية هي تقييــم هذه الإنتاجات بعد مسار تعليمي مدته خمس سنوات نفذّت خلاله مقاربة جديدة في تعليم اللغة العربية، ومن ثمّة البحث عن أثرها الإيجــابي أو السلبي في إنجازات التلاميذ ، وكذا التشخيص الدقــيق لطبيعة كفاءاتهــم اللغوية والنصيّة، ولذلك لم نجد ظالتنا فيما اقترحه روجرس[1] ،فقد كان هو نفسه قد أكّد على ضرورة تجنّب الاعتماد على عدد قليل من المعايير،وذلك للحصول على تشخيص مميّز لكتابات التلاميذ،فكلّ معيار أو مؤشّر يمثّل في الواقع زاوية مختلفة ننظر من خلالها إلى هذه الكتابات[2] ، وفي المقابل لم تكن شبكة مجموعة "إيفا" (EVA)[3]،هي الأخرى ــ على الرغم من اعتمادنا الكبير عليها ــ لتحقق كلّ نوايانا العلمية والبيداغوجية، فقد أدّت كثرة مؤشراتها وتداخلها إلى تكرار جزئيات معطياتها من مؤشر إلى آخر،ممّا قد ينجم عنه إقصاء مضاعف أو مكافأة مضاعفة للتلميذ أثناء التقييم،وهو ما بدا لنا جليّا عند شروعنا في تجريب تطبيقها على نصوص التلاميذ،وهو أيضا الأمر الذي كان روجرس قد نبّه إليه عند الحديث عن عدد المعايير بقوله:«..ولكن ينبغي أيضا تجنّب اللجوء إلى اعتماد عدد كبير من المعايير لسببين،يتمثّل الأول منهما في مضاعفة الزمن المخصص للتصحيح،ويتجسّد الثاني في أنّنا كلّما ضاعفنا عدد المعايير كلّما زادت فرص جعلها غير مستقلة وغير متباينة،ومن ثمّة فإننا نعاقب التلميذ مرتين حينما يخطئ في معيار ما،ونخلق بالتالي إخفاقا تعسفيا » [4].

لقد وضعنا نصب أعيننا ــ ونحن نعدّل شبكة "إيفا" ــ هذين الأمرين،وإن كانت مسألة مضاعفة

---

(1) انظر هذه المعايير في ص.200،201 من هذا البحث.

(2) انظر ، Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.235.

(3) تتكوّن مجموعة إيفا(EVA) من اثنى عشر فريقا تضمّ مدرسين وأساتذة مدارس عليا،أمّا المسؤولون عليها فهم: Maurice MAS ,Claudine GARCIA-DEBANC, Catherine TAUVERON،وقد صنّف ونظّم أعمال هذه الفرق وأخرجها في شكل منسجم كلّ من :Josette GADEAU, Colette FINET،للمزيد انظر: Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, P.6.

(4) Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration*..., p.236.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الزمن المخصص للتصحيح مردودة بحكم أنّها تخص المعلّم ،وهو الذي يتوجّه إليه روجرس بالدرجة الأولى،فهو لا يملك من الوقت ما يسمح له باعتماد عدد كبير من المعايير أو المؤشرات،خاصّة وأنّه مطالب بتصحيح إنتاجات التلاميذ باستمرار طوال السنة الدّراسية،أمّا نحن ، فالأمر كان مجهدا فعلا بالنسبة إلينا ،واستغرق زمنا طويلا ،ولكن ذلك ظرفي ويهون أمام إرادة الإحاطة بمختلف جوانب منتج التلميذ،وأمّا مسألة الاستقلالية فقد اقتدينا بها أثناء إعادتنا النظر في بعض مؤشرات الشبكة المعنية ، تحويرا وحذفا أحيانا، وإضافة أحيانا أخرى لبعض ما رأيناه ضروريا ،ولكنّنا مع ذلك حافظنا على معالمها الكبرى التي تمّ بناؤها وفق أسس ومبادئ تعكس أهدافنا العلمية.

3ـ2ـ3 المبادئ المعتمدة في تنظيم وترتيب معايير شبكة "إيفا"(EVA)

يقتضي المبدأ الأول المعتمد في ترتيب مؤشرات شبكة "إف" ،الأخذ في الاعتبار نوعية وحدة التحليل(Unité d’analyse):

ـ النص في مجمله؛

ـ العلاقات بين الجمل؛

ـ الجمل؛

فإذا كان كل من النص والجملة لا يشكّلان صعوبات أثناء التقييم ،فإنّ الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى العلاقات بين الجمل،فهي من الممارسات التقييمية غير المعتادة ،وهي لا تشكّل موضوع ملاحظات واضحة في المدرسة الابتدائية[1]،وإذا كان هذا التحليل غير معتاد في هذه المرحلة بالذات عند غيرنا،فإنه غائب عندنا سواء في المرحلة الابتدائية أم في مراحل أخرى متقدّمة من التعليم.

---

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l’école primaire*, p.54.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ويقتضي تقييم العلاقات بين الجمل ، تكوين ملاحظات لا يمكن أن تكون لها دلالة إلاّ إذا أخذنا في الاعتبار مجموعة من الجمل،ولكن ذلك لايعني الاهتمام بالنص برمته.وتمثّل مجموعة " إيفا" لذلك بغياب الإبهام أو الغموض في الإحالات (Reprises) وتنامي المعلومات من جملة إلى أخرى.(Progression de l'information)

يتعلّق المبدأ الثاني الذي أعدّت على أساسه شبكة "إف" بجوانب التحليل أو مستوياته،وهي:

ـ الجانب التداولي (Pragmatique) ويختص بالعلاقة بين الرسالة (النص) ومتلقّيها،أي تقييم المكتوب بالنظر إلى الوضعية التي ينبغي أن يوظّف في إطارها.ويخص هذا الجانب الظواهر اللسانية(Les faits linguistiques) بشكل دقيق ،ومثاله النص الذي يبدأ بالضمير "هو"، فكيف يمكن للقارئ أن يعرف بمن يتعلّق الأمر؟،كما يتعلّق أيضا بالظواهر الاجتماعية والتواصلية التي تحدّد المقصود من الملفوظات (ما هو الهدف المنتظر تحقيقه من استعمال نمط معيّن من الأنماط النصية : الإخبار؟ الإقناع؟...[1]

ـ الجانب الدلالي (Sémantique) ،ويهتم بالعلاقة بين الوحدات ومرجعها (Référent) ، وهو ما يمثّل إحدى المشكلات الأساسية في بناء المعنى ، ولايقتصر هذا الجانب على معرفة دلالة الكلمات فحسب، بل ويتعلّق أيضا بانسجام مجمل مضمون النص، وهو ما يحقّقه مثلا عدم وجود التناقض بين المعلومات[2] .

ـ الجانب الصّرفي التركيبي(Morpho-syntaxique)، ويخصّ العلاقة بين الوحدات،ومثاله المطابقة بين الصفة والموصوف.

ـ الجانب المادي (Aspect matériel)، وله علاقة بتشكيل المعنى،ويتعلّق بعلامات الوقف،وبتنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات،وهي كلّها وسائل موجّهة للقارئ .

---

(1)انظر المرجع نفسه، ص.55.

(2)انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تحيل هذه الجوانب الأربعة على معايير التقييم ،فالجانب التداولي يشير إلى **الوجاهة أو الملاءمة**(La pertinence)،أي مدى استجابة المكتوب للوضعية ،ويقصد بالجانب الدلالي **الانسجام** (La cohérence)،كما يحيل الجانب الصرفي التركيبي على **سلامة اللغة** ،ويعني الجانب المادي **جودة العرض** .هذه إذن هي المعايير التي سنستند إليها في تقييم كتابات التلاميذ، وقد كان بإمكاننا تعويض الجوانب الأربعة المذكورة بها،ولكن رغبتنا في الحفاظ على المعالم الكبرى لشبكة (EVA) جعلنا ننأى عن ذلك ،إذ آثرنا إجراء تعديلات في مستوى المؤشرات التي لحقها التغيير والحذف والإضافة،كما ذكرنا،حتى صارت على هذا النحو:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

شبكة إيفا (EVA) المعدّلة

مستويات التحليل / جوانب التحليل(المعايير)	مؤشّرات التقييم		
	النّص في مجمله(البنية الكبرى)	العلاقات بين الجمل	الجمل (البنية الصغرى)
1ـ الجانب التّداولي (الملاءمة أو الوجاهة)	1ـ1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 1ـ2 هل اختار النمط المناسب؟	1ـ3 هل الوحدات المنظّمة للنص والخاصّة بالزمان والمكان(Les organisateurs spatiaux-temporels) كفيلة بتوجيه القارئ؟ 1ـ4 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض...)؟	1ـ5 هل وظّف التلميذ في نصّه جملا متنوّعة تتلاءم مع نمط النص؟
2ـ الجانب الدّلالي (الانسجام)	2ـ1 هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج؟ 2ـ2 هل تمكّن التلميذ من كتابة نص طويل؟ (مقبول حجما)	2ـ3 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...). 2ـ4 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	2ـ5 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلّها، كلمة مبهمة، عامية..)؟
3 ـ الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	3ـ1 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟ 3ـ2 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المطلوب؟	3ـ3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل ؟	3ـ4 هل بنية الجملة سليمة نحويا؟ 3ـ5 هل تحترم القواعد الصرفية؟ 3ـ6 هل تلتزم بالقواعد الإملائية؟
4ـ الجانب المّادي (جودة العرض)	4ـ1 هل الخط المستعمل واضح؟(مقروء) 4ـ2 هل نظّم التلميذ نصّه في شكل فقرات؟	4ـ3 هل وظّف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟ (الفاصلة، النقطة..)	4ـ4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما ؟

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ــ2ــ4 تفسير مضمون مؤشرات الشبكة المعتمدة في تحليل كتابات التلاميذ

تتضمّن شبكة "إيفا" المعدّلة والتي اعتمدناها في تقييم نصوص تلاميذ العيّنة من عشرين(20) مؤشرا ،ثمانية (8) منها تتعلّق بالنص في مجمله(Le texte dans son ensemble)،وستة (6) منها بالعلاقات بين الجمل(Relations entre les phrases)، وستة(6) أخرى بالجملة(Phrase) ،وتتوزع هذه المعايير على أربعة جوانب من التحليل ،هي : الجانب التداولي والجانب الدلالي والجانب الصرفي التركيبي والجانب المادي.

3ــ2ــ4ــ1 الجانب التداولي

ويضمّ خمسة مؤشرات تتعلّق بـــ :

أ. أخذ الوضعية في الاعتبار:

وهو ما يقوم على عنصرين أساسيين:

- **من المرسل؟** أو مَنْ مِنَ المفروض أن يتكلّم؟

هل هو شاهد يحكي ما شاهده مستعملا ضمير المتكلم "أنا"؟ أم شخصية روائية تروي مغامراتها الخاصّة؟ أو راوي من خارج القصّة؟ أو مقرّر(Rapporteur) يريد أن لا يظهر بأيّ حال من الأحوال من خلال تقريره؟

- **من المرسل إليه؟**، فنحن لا نتناول أطراف الحديث مع طفل مثلما نتناوله مع راشد، ولا مع شخص نعرفه جيّدا مثلما نفعله مع شخص غريب، ولذلك فإنّه من الضروري امتلاك تصورات دقيقة عن المرسل إليه.

إنّ هذه الكفاءة ليست عفوية لدى الطفل بل يجب بناؤها.[1]

---

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p. 56.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ب. اختيار نمط النص المناسب:

نكتب عادة لنؤثر على المتلقي،لنخبره،لنسليه،لنصف له،لنحاججه..،لذلك ينبغي أن يختار المتعلّم أثناء الكتابة النمط الملائم لوضعية التواصل،أي أن يختار نمط النص المناسب لها أو بلغة أكثر دقّة نمط النص أو المقطع من النص لأن هذا الأخير يتكوّن عادة ــ خصوصا المركّب منه ــ من عدّة مقاطع لا تنتمي كلّها إلى النمط نفسه ،إذ غالبا ما تتضمّن القصّة مثلا مقاطع وصفية تتناوب مع مقاطع سردية.يقتضي الاختيار إذن، اللجوء حسب الوضعية إلى السرد أو الإخبار أو الوصف...، والمهم في كلّ ذلك أن يطغى النمط المقصود على النص المكتوب،أي الأخذ بمبدأ النمط المهيمن على النص.

ج. الاهتمام بوظيفة توجيه القارئ أو إرشاده:

تسهّل هذه الوظيفة مهمة القارئ بجعله يتموقع في النص سيما من خلال الوحدات المنظّمة له، وهي مجموعة وحدات لغوية ثابتة تربط العناصر المكوّنة للنص،فبغرض الإشارة إلى التعاقب الزمني للأحداث مثلا،تستخدم الوحدات المنظّمة ،مثل:أولا،بعدها،في الأخير..،ومن أجل تقديم وصف،تستعمل الوحدات المنظّمة من قبيل:في الأمام،تحت،على اليمين....[1].

د. انسجام الموضوع:

يتمثّل انسجام الموضوع في تسلسل المعلومات التي تتضمّنها الجمل المتعاقبة ،إذ يجب على المعلومة أن تتنامى بطريقة مستمرة من بداية النص إلى نهايته،والمهم في ذلك أن يتحكّم التلميذ الذي يكتب نصا في الوسائل التي تسمح له بإقامة تسلسل للمعلومات من جهة،وكذا حل بعض المشكلات التركيبية لربط الأفكار.[2]

(1) انظر المرجع نفسه،ص. 57ــ58.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.58.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هـ. توظيف جمل متنوعة تتلاءم مع نمط النص :

يختص هذا المؤشر بتوظيف جمل تتلاءم مع نمط النص الذي يكتبه المتعلّم،فالمعروف مثلا أنّ الجمل الاسمية المتنوعة تكثر في النص الوصفي ،في حين يقتضي النص السردي توظيف جمل فعلية...

3ـــ2ـــ4ـــ2 الجانب الدلالي

ويتكوّن من خمسة مؤشرات،هي:

أ. ثراء المعجم اللغوي الموظّف ومناسبته للموضوع

والمقصود به تقييم نص المتعلّم من حيث توظيفه لرصيد لغوي ثري ملائم للموضوع المطلوب الكتابة فيه، ففي موضوع الرياضة مثلا يحكم على ثراء معجم المتعلّم من خلال ما تضمنه من رصيد لغوي غني خاص بالرياضة.

ب. كتابة نص مقبول حجما:

يتميّز بعض التلاميذ بقدرتهم على إنتاج نصوص طويلة،في حين لا يتمكّن البعض الآخر من ذلك لأسباب لغوية،فيكتفون بخط ثلاثة أو أربعة أسطر على الورقة وتسليمها للمعلّم،ولذلك فإن هذا المعيار يرصد الاختلافات الموجودة بين التلاميذ بواسطة حساب عدد السطور أو الوحدات في نصوصهم.

ج. الانـــســـجـــام:

يجب أن يأخذ المتعلّم في الاعتبار أثناء تطويره لمعلومات النص أو توسيعها،ما سبق له أن قدّمه؛ إذ لا يمكن التصريح في بداية النص مثلا بأن إحدى شخصياته طفل وحيد ليس له إخوة ثمّ الحديث فيما بعد عن أخته أو أخيه،كما ينبغي أيضا احترام ما سبق الإعلان عنه،فإذا

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

صرّح المتعلّم بأنه سيعرض ثلاث حجج مثلا،فإنّه ينبغي أن يلتزم بتقديمها كلّها(الثلاث).[1]

د. ربط الجمل (Articulation):

ويتحقّق ذلك بواسطة الروابط، وهي وحدات مهمتها ربط علاقات منطقية بين الجمل، ومثال ذلك:لكن، و، إذا....

ه. ملاءمة المفردات:

ليس المقصود بملاءمة المفردات هنا غنى الثروة اللغوية وتنوعها،بل مدى ملاءمة المفردات الموظّفة لنمط النص المكتوب، فمن الضروري انتقاء الكلمات التي تحقق الغرض المنتظر ،فالنص التفسيري مثلا يتطلب استعمال مفردات دقيقة غير قابلة للتأويل وبعيدة عن الخيال،في حين يتقبّل النص السردي توظيف مفردات غير دقيقة،مثيرة وجذّابة...ويقتضي هذا المؤشّر أيضا اختيار المفردات غير المبهمة أو الملبسة،وكذا المناسبة للمستوى اللغوي المطلوب[1].

3ـ2ـ4ـ3 الجانب الصّرفي التركيبي

يتضمّن هذا المستوى ستة مؤشرات،تتعلّق بـــ :

أ. طريقة تنظيم النص:

لكلّ نمط نصي بنيته الخاصّة، ففيما يخصّ النص السردي مثلا، غالبا ما تكون بنيته العميقة، والتي تتسم بكونها غير مكتملة في كثير من الأحيان،على النحو الآتي:

- وضعية البداية
- سياق التحول

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.58.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.61.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- العقدة
- وضع الختام

ب. نظام أزمنة الفعل:

ينبغي أن يكون هناك انسجام في النص المكتوب بين الزمن الموظّف والنمط المختار، فالسرد مثلا يقتضي استخدام الزمن الماضي.

ج. الانسجام الزمني:

يجب أن يحافظ التلميذ على خياره الخاص بالزمن حتى يحقق نصّه معيار الانسجام الزمني، ويلاحظ في هذا الصدد أنّ الكثير من التلاميذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس..[1]

د. سلامة تركيب الجملة:

ينبغي أن تكون الجمل الموظّفة في النص مقبولة نحويا، وهو المجال الذي يمنح الأولوية في النحو المدرسي، لكون التحكّم فيه أمرا ضروريا.[2]

ه. احترام الجملة للقواعد الصرفية:

يتعلّق الأمر في هذا المؤشر بالتحكّم في القواعد الصّرفية،فالصعوبات المتعلّقة بالفعل لايمكن حصرها في أخطاء تصريف الأفعال فقط..

و. التزام الجملة بالقواعد الإملائية:

يعتبر الإملاء من المجالات التي لا يغفلها المقيّمون إطلاقا ،بل هو المجال الذي يطغى على بقية المجالات الأخرى في الممارسات التقييمية،ويجمع كلّ المعارف الخاصّة بالكتابة الصحيحة للوحدات اللغوية.

---

(1) انظر،

Groupe EVA, Josette GADEAU, Colette FINET, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, p.60.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.61.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـ2ـ4ـ4 الجانب المادي

ويضمّ أربعة مؤشرات [1] تخص:

أ. مقروئية الخط :

يركّز هذا المؤشر على الرسم الجيد للحروف الذي يقود إلى وضوح الخط .

ب. تنظيم النص في شكل فقرات :

يلعب تقسيم النص إلى فقرات عند عرضه دورا هاما في توجيه القارئ ،وإذا تمكّن التلاميذ منه في مرحلة مبكّرة وبطريقة عفوية فإنّ ذلك سيكون له تأثير إيجابي على تعلّماتهم في المراحل الموالية.

يندرج في إطار هذا المؤشر أيضا ما تتطلبه بعض أنواع المكتوب من إبراز العناوين والعناوين الفرعية والتسطير...

ج. توظيف علامات الوقف بين الجمل:

ويتعلّق الأمر فيها برسم علامات تدلّ على:

- الحدود بين الجمل:كالنقطة وعلامات أخرى ذات دلالة خاصّة، مثل علامتي الاستفهام والتعجب.
- علامات خاصّة،مثل:القوسين،المزدوجين،النقطتين بعد القول،المطة...

د. استعمال علامات الوقف في الجملة:

تتمثّل هذه العلامات في المرحلة الابتدائية أساسا في استخدام الفاصلة.

هذه هي مضامين مؤشرات شبكة "إيفا" التي قيّمنا في ضوئها كتابات تلاميذ العيّنة ،وذلك بعد

---

(1) تقترح شبكة "إيفا" في الواقع معايير كثيرة تخص الجانب الشكلي أو المادي ،ولكننا لم نتمكّن من توظيفها نظرا لطبيعة النص المكتوب في مدونتنا، فهو نص منسوخ وليس مرقونا على الآلة أو الحاسوب،ومن ثمّة كان لزاما علينا إلغاء كلّ ما يرتبط ببنط الكتابة ..

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

منحها قيمة كميّة.

3ــ2ــ5 كيفية تقدير المعايير

لقد أوضحنا سابقا بأنّنا نلجأ في تقييم كفاءات التلاميذ إلى معايير ومؤشرات تجسّد مجموع الخصائص التي نستند إليها كي نحدّد مدى موافقة منتج المتعلّم للمنتج المرتقب من الكفاءة. ولا يمكن تحقيق ذلك إلاّ بالاعتماد على القياس،أي منح التلميذ درجة، قد تكون عبارة عن ألفاظ (ضعيف،متوسط،جيّد..)، أو حروف (أ، ب، ج..)، أو إشارات (+، −، ±)، أو ملاحظات نوعية (تحكّم، تحكّم جزئي، عدم تحكّم)، أو أعداد (1، 2، 3..)،ويعتبر هذا التقدير الأخير الأكثر شيوعا في الممارسات التقييمية ، فعلى الرغم من إقرار روجرس بإمكانية الاكتفاء بنظام تقييمي يقتصر على ملاحظات نوعية، وكذا تأكيده على صعوبة التقييم بواسطة التقدير العددي (النقاط)[1]، فإنّه يقول:« ليس من الإجباري التقدير بواسطة العلامات (النقاط)،ولكن التجربة تؤكّد أنّ الأنظمة التربوية التي تمكنّت من التخلص نهائيا من التقدير بواسطة العلامة نادرة..»[2]،ونظرا لاعتماد نظامنا التعليمي على التقييم بواسطة العلامات،ونتيجة إيماننا بدورها في تحديد موقع أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى الكفاءات والأهداف المنتظرة ، وفي الحصول على معلومات حول ما تعلّمه ،وبالتالي تبني القرارات الواجب اتّخاذها إزاء العملية التعليميةــ التعلمية، فقد قررنا اعتمادها بمنح كل معيار ثمّ كلّ مؤشر علامة خاصّة.ولكن ماهي الطريقة المثلى لبناء سلم تقديري؟ ،أو بالأحرى ما هي الأسس التي ينبغي اعتمادها في منح كل مؤشر وكل معيار عددا معينا من النقاط؟

يجيب روجرس عن هذا السؤال بتأكيده على ضرورة التوفيق بين متطلبين عند توزيع النقاط ، يتمثل الأول في الموازنة بين مختلف المعايير،بمعنى منح عدد أكبر من النقاط للمعيار الأهم

(1) Xavier ROEGIERS, *L’école et l’évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.255.

(2) انظر المرجع نفسه، ص.194 .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

باعتماد قاعدة 3/2،أو 4/3[1] ما أمكن،حيث يخصص ثلثا العلامة الإجمالية أو ثلاثة أرباعها لمعايير الحد الأدنى(Critères minimaux) بينما يخصص الثلث أو الربع المتبقي لمعايير الإتقان(Critères de perfectionnement)[2] ، أما المتطلب الثاني فيتجسّد في إقامة موازنة أيضا بين المؤشرات، فالمؤشّر الأهم ينبغي أن يحوز على عدد أكبر من النقاط، إلاّ أنّ روجرس يستدرك بعـــد ذلك بتنبيهه إلى ضرورة عدم اعتماد فارق كبير في النقـــط الممنوحة للمؤشرات،

(1) انظر ،

Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.242-245.

(2) لاتملك كلّ المعايير القيمة نفسها أثناء التقييم،فهناك معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان،فمعايير الحد الأدنى هي مجموع المعايير التي نركز عليها لنشهد من خلالها على نجاح التلميذ أو إخفاقه،أمّا معايير الإتقان ،فهي التي تمكّن من تحديد مستوى أداء كلّ تلميذ،بل وتمكّن من ترتيب التلاميذ ترتيبا تفاضليا (انظر المرجع نفسه،ص 232) ، ولتوضيح ذلك يقدّم روجرس المعايير الآتية التي يحتكم إليها في تحديد مدى كفاءة شخص في إعداد وجبة غذاء،من خلال نوعية الأكلة المنجزة:

م1:هل مذاق الطعام طيّب؟

م2:هل حرص هذا الشخص على الطبخ بطريقة اقتصادية؟

م3:هل المواد الغذائية التي استعملها مفيدة للصحة؟

م4:هل احترم قواعد الحماية الضرورية؟

م5:هل طبخ بطريقة نظيفة؟

م6:هل فكّر في تزيين أطباقه؟

يرى روجرس أنّه يمكن اعتبار المعايير الأربعة الأولى معايير حد أدنى،ويمكن في الوقت نفسه عد المعيارين م2 وم6 معياري إتقان،ويذهب إلى أنّ ما اعتبره معايير حد أدنى قابل للمناقشة،إذ يمكن للبعض أن يقول بأنّه لا يمكن أخذ م3 أو م5 في الاعتبار عند عملية الإشهاد ،ويمكن للبعض الآخر أن يعتبر م6 معيارا للحد الأدنى،ولذلك تبقى مسألة تحديد نوعية المعيار في نظره رهن التقدير والخبرة المكتسبة في الميدان،وهي مرتبطة أيضا بالمستوى الدّراسي،فما يعدّ معيارا للإتقان أو التميّز في السنة الثانية يمكن أن يصبح معيارا للحدّ الأدنى في السنة الثالثة.(انظر المرجع نفسه،ص.228،232،233).

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وإلاّ لـما أمكن التحقـق من كلّ معيار بشكل مستقلّ، ومع ذلك يبقى إدراج فارق ضئيل أمرا مشروعا[1].

انطلاقا مما ذكرنا خصصنا ثلاثة أرباع العلامة الإجمالية تقريبا لجوانب التحليل: التداولي، الدلالي،والصرفي التركيبي،أي للثلاثة معايير الأولى ،وهي التي تشكّل في نظرنا معايير الحد الأدنى ،أمّا الربع المتبقي تقريبا فقد منحناه لمعيار العرض المتمثّل في الجانب المادي ،وفيما يخص المؤشرات، فلما كانت كلّها على الدرجة نفسها من الأهمية في اعتقادنا ،فإننا لم نلجأ إلى إدراج الفارق الضئيل الذي تحدث عنه روجرس في العلامات الممنوحة لها،بل حظي كلّ منها بالعلامة نفسها،مثلما هو موضّح في الجدول أدناه:

جدول رقم (4):سـلّـم الـتـقـديـر

مستويات التحليل / جوانب التحليل (المعايير)	النص في مجمله(البنية الكبرى)		العلاقات بين الجمل		الجملة (البنية الصغرى)		المجموع
	رمز المؤشر	تقديره	رمز المؤشر	تقديره	رمز المؤشر	تقديره	
1ــالجانب التداولي	1 — 1	5 نقاط	3 — 1	5 نقاط	5 — 1	5 نقاط	25 نقطة
	2— 1	5 نقاط	4 — 1	5 نقاط			
2ــ الجانب الدلالي	1 — 2	5 نقاط	3 — 2	5 نقاط	5 — 2	5 نقاط	25 نقطة
	2 — 2	5 نقاط	4 — 2	5 نقاط			
3ــ الجانب الصّرفي التركيبي	1 — 3	5 نقاط	3 — 3	5 نقاط	4 — 3	5 نقاط	30 نقطة
					5 — 3	5 نقاط	
	2 — 3	5 نقاط			6 — 3	5 نقاط	
4ــالجانب المادي	1 — 4	5 نقاط	3 — 4	5 نقاط	4 — 4	5 نقاط	20 نقطة
	2 — 4	5 نقاط					
المجموع	40 نـقـطـة		30 نـقـطـة		30 نـقـطـة		100 نقطة

(1) Xavier ROEGIERS, *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, p.256.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يظهر من مجموع الأرقام المثبتة في هذا الجدول بأن التقدير الإجمالي للمؤشرات وبالتالي للعلامة الممنوحة لكلّ تلميذ قد كان على مائة (100) وليس على عشرين (20)،ويرجع ذلك إلى أنّ الشبكة نفسها تتضمّن عشرين مؤشرا ،ممّا يعني ضرورة منح كل مؤشّر نقطة واحدة ، وذلك ما نويناه في البداية ،ولكن بعد تصحيح وثائق تلاميذ قسمين ظهر لنا أنّ النقطة الواحدة الممنوحة لكل مؤشر لا تشخّص الفوارق بين التلاميذ مما جعل النتائج غير دقيقة، فقد كانت إمّا ممتازة أو ضعيفة،وقد وجدنا تعليل ذلك عند روجرس نفسه،بعد إسقاط ما قاله بشأن المعايير على المؤشّرات: « ...كلّما زدنا من عدد المعايير ،كلّما قلّصنا من دقّة كلّ نقطة (حينما ننقط على 20 في ضوء 4 معايير،فكلّ معيار ينقّط بخمس نقط في المعدّل المتوسط ،لكن حينما ننقط على 10 معايير ، فإنّ كلّ معيار ينقط بنقطتين في المعدل المتوسط، **ممّا يقوي الكل أو لا يقوي أحدا)**...»[1].

لقد كان عدد المعايير عندنا أربعة، وهو لم يتجاوز بذلك المعدّل المنصوح به، ولكن عدد المؤشرات كان كبيرا، وهو عدد يبرره ما سقناه من حجج سابقا[2]، وإن لم تكن هناك معايير تضبط العدد الواجب اعتماده،ونتيجة لذلك،ثمّ تحريا للدقة في النتائج خصّصنا لكل مؤشّر خمس نقاط(5)،ممّا جعل مجال تقييم المؤشّر واسعا ،فقد يكون صفرا(0) في حالة إخفاق التلميذ فيه كليا،وقد يكون واحدا أو اثنين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة ،وذلك بحسب درجة تحققه في نص التلميذ.

يبرز الجدول أيضا أنّ معايير الحد الأدنى،وهي المجسّدة من خلال الجوانب الثلاثة الأولى كما ذكرنا،قد منحت ثمانين نقطة،أي 80% من العلامة الإجمالية،في حين حظي معيار الإتقان بعشرين نقطة ،بمعنى 20%،أي أنّ الأولى قد تجاوزت قاعدة4/3 أو3/2 التي ينصح بهاروجرس بقليل(75%)، في حين قلّ الثاني عن الربع بقليل(25%) لضرورة اقتضاها رفع

(1) روجرس كزافيي ،" تقويم كفايات التلاميذ،رهانات ومنهجيات "، ترجمة البشير اليعكوبي(هكذا)، *في مجلّة علوم التربية*، مطبعة النجاح الجديدة،المغرب، العدد 47،ديسمبر 2010،ص.103.

(2) انظر هامش ص.216 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

عدد مؤشرات الجانب اللغوي ،وخفضها في الجانب المادي ،كما سنوضّح ،وإن كان روجرس نفسه،قد أجاز التصرف حينما صرّح بأنّ هاتين القاعدتين ليستا معيارا ينبغي التقيّد به، قائلا:«تعتبر قاعدة 4/3 شأنها شأن قاعدة 3/2،علامة من بين علامات أخرى ، اقترحت لغاية إجرائية وليس باعتبارها نموذجا ينبغي احترامه.»(1)

ويلاحظ من خلال الأرقام المثبتة في الجدول أيضا،الارتفاع النسبي للعلامة الممنوحة لمعيار اللغة(الجانب الصّرفي التركيبي) (30نقطة)،ويعود ذلك إلى تشعبه بين صرف وتركيب وإملاء..،ممّا استدعى رفع عدد مؤشراته،وإلى الرغبة في المحافظة على مبدأ توحيد النقطة التي تخصص لكل واحد منها،بالإضافة إلى إرادتنا أخذ الأهمية التي توليها المدرسة الابتدائية لهذا الجانب في الاعتبار،فقد ظلّ هدفها دوما جعل التلميذ يتحكّم في لغة عربية سليمة.وفي مقابل ذلك،لم يكن الانخفاض النسبي أيضا للعلامة الممنوحة للجانب المادي نابعا عن استهانة به، فهو جانب ذو أهمية كبرى،مثلما سنوضحه عند تحليل نتائج التلاميذ، بل مرّد ذلك إلى قلّة المعارف والمعارف الفعلية التي يفترض أن يعرفها تلميذ المرحلة الابتدائية ،والتي لاتخرج عن وضوح الخط وتمايز الفقرات وتوظيف الفاصلة والنقطة،ممّا انعكس على عدد مؤشرات هذا المعيار،كما يعود في جانب آخر منه إلى نمط النص الذي يفترض أن يكتبه التلميذ،والذي لا يتطلب توظيف مؤشرات خطية أخرى تكون في مستوى تلميذ المرحلة غير تلك التي ذكرنا،فلو كان النص حواريا لتضمنت الشبكة مؤشرات تتعلق بتوظيف المطة في بداية القول والنقطتين بعد فعل القول والمزدوجين وعلامة الاستفهام...،هذا بالإضافة إلى طبيعة النص المكتوب في مدونتنا،فهو نص مخطوط وليس مرقونا ،ممّا استدعى إهمال كلّ ما يتعلّق بالبنط مثلما ألمحنا(2).

ويترجم رفعنا للعلامة الممنوحة لمستوى"النص في مجمله"(40نقطة)مقارنة بتلك المخصّصة لمستويي:"العلاقات بين الجمل"(30 نقطة)، و"الجملة" (30نقطة) رغبتنا في إبراز الأهمية التي توليها المقاربة الجديدة للنص، واستهدافنا البحث عن أثرها في تحصيل التلاميذ.

---

(1) Xavier ROEGIERS, Jean-Marie DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, p.245.

(2) انظر هامش ص.216 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

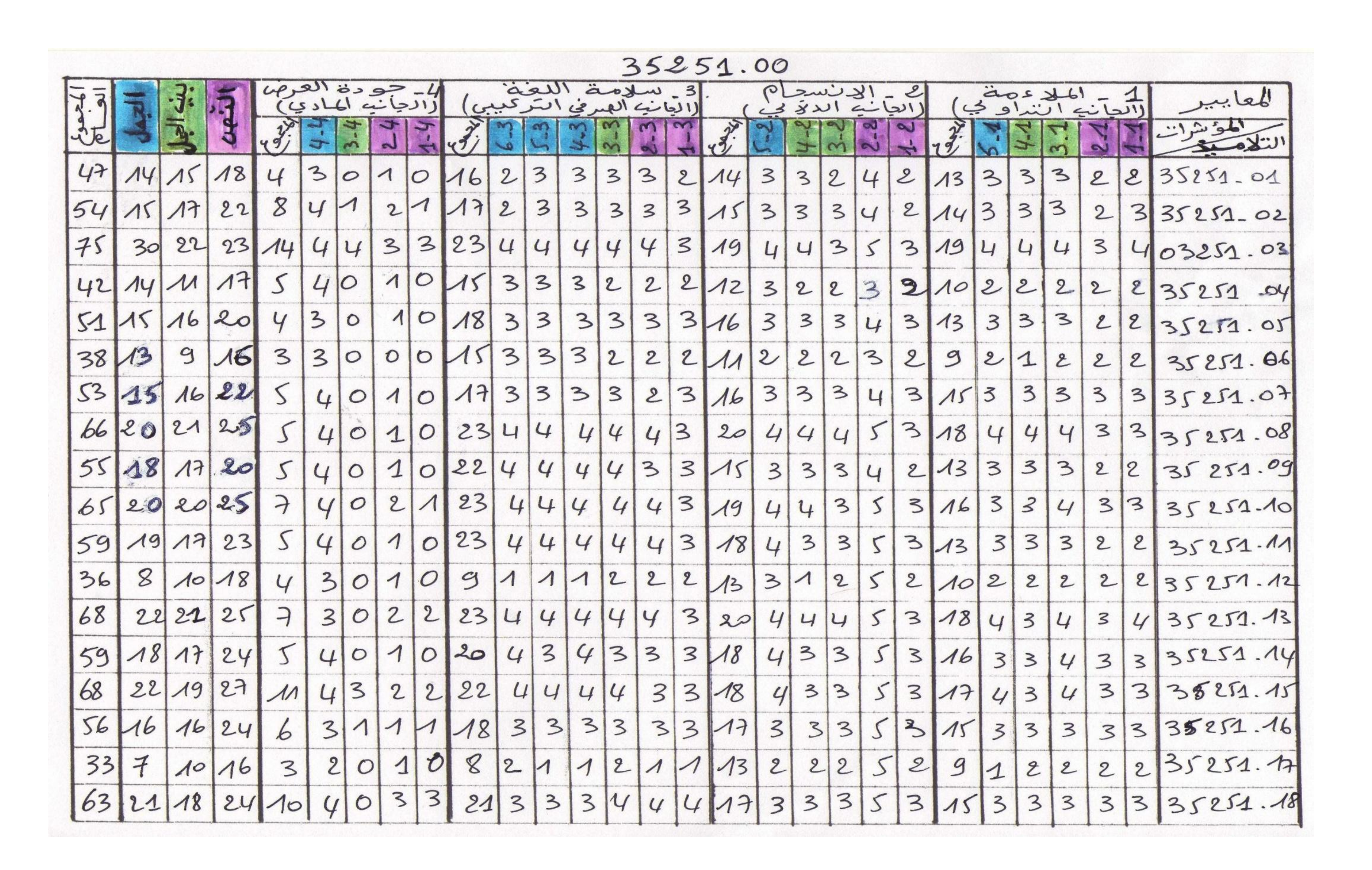
هذه هي إذن أهم المرتكزات المستند إليها في إعداد سلم التقدير الذي تمّ إخضاع نصوص التلاميذ له.

3ـ2ـ6 طريقة تقييم إنتاجات التلاميذ

قبل البدء في قراءة كتابات التلاميذ قصد تقييمها، تمّ تحضير بطاقة لتسجيل النتائج (Fiche de dépouillement) خاصّة بتلاميذ كلّ قسم قصد تدوين علاماتهم عليها.تتضمن هذه البطاقة رمز القسم ورمز التلميذ ورمز كلّ مؤشّر في جانب التحليل الذي أدرج فيه داخل شبكة التقييم،وكذا خانات لتدوين المجموع الجزئي والمجموع النهائي للعلامة المحصّل عليها ،وبذلك شرعنا في قراءة النصوص نصا نصا واضعين أمامنا شبكة التقييم وسلّم التقدير وكذا بطاقة الجرد لتسجيل العلامة الخاصّة بكلّ مؤشّر،ودفترا ندوّن فيه بعض الأمثلة التي تلفت انتباهنا للاستشهاد بها أثناء التحليل.

بعد إتمام عملية تقييم كلّ الوثائق، حصلنا على نتائج تلاميذ كلّ قسم من أقسام المجموعتين(السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، و السنة السادسة من التعليم الأساسي) مجسّدة في بطاقة خاصّة، على النحو الموضّح أدناه:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



35251.00

المعايير / المؤشرات / التلاميذ	1 - الملاءمة (الجانب التداولي) 1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	المجموع	2 - الانسجام (الجانب الدلالي) 1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	المجموع	3 - سلامة اللغة (الجانب الصرفي التركيبي) 1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3	المجموع	4 - جودة العرض (الجانب المادي) 1.4	2.4	3.4	4.4	المجموع	النص	بين الجمل	الجمل	المجموع الكلي
35251.01	2	2	3	3	3	13	2	4	2	3	3	14	2	3	3	3	3	2	16	0	1	0	3	4	18	15	14	47
35251.02	3	2	3	3	3	14	2	4	3	3	3	15	3	3	3	3	3	2	17	1	2	1	4	8	22	17	15	54
03251.03	4	3	4	4	4	19	3	5	3	4	4	19	3	4	4	4	4	4	23	3	3	4	4	14	23	22	30	75
35251.04	2	2	2	2	2	10	2	3	2	2	3	12	2	2	2	3	3	3	15	0	1	0	4	5	17	11	14	42
35251.05	2	2	3	3	3	13	3	4	3	3	3	16	3	3	3	3	3	3	18	0	1	0	3	4	20	16	15	51
35251.06	2	2	2	1	2	9	2	3	2	2	2	11	2	2	2	3	3	3	15	0	0	0	3	3	16	9	13	38
35251.07	3	3	3	3	3	15	3	4	3	3	3	16	3	2	3	3	3	3	17	0	1	0	4	5	22	16	15	53
35251.08	3	3	4	4	4	18	3	5	4	4	4	20	3	4	4	4	4	4	23	0	1	0	4	5	25	21	20	66
35251.09	2	2	3	3	3	13	2	4	3	3	3	15	3	3	4	4	4	4	22	0	1	0	4	5	20	17	18	55
35251.10	3	3	4	3	3	16	3	5	3	4	4	19	3	4	4	4	4	4	23	1	2	0	4	7	25	20	20	65
35251.11	2	2	3	3	3	13	3	5	3	3	4	18	3	4	4	4	4	4	23	0	1	0	4	5	23	17	19	59
35251.12	2	2	2	2	2	10	2	5	2	1	3	13	2	2	2	1	1	1	9	0	1	0	3	4	18	10	8	36
35251.13	4	3	4	3	4	18	3	5	4	4	4	20	3	4	4	4	4	4	23	2	2	0	3	7	25	21	22	68
35251.14	3	3	4	3	3	16	3	5	3	3	4	18	3	3	3	4	3	4	20	0	1	0	4	5	24	17	18	59
35251.15	3	3	4	3	4	17	3	5	3	3	4	18	3	3	4	4	4	4	22	2	2	3	4	11	27	19	22	68
35251.16	3	3	3	3	3	15	3	5	3	3	3	17	3	3	3	3	3	3	18	1	1	1	3	6	24	16	16	56
35251.17	2	2	2	2	1	9	2	5	2	2	2	13	1	1	2	1	1	2	8	0	1	0	2	3	16	10	7	33
35251.18	3	3	3	3	3	15	3	5	3	3	3	17	4	4	4	3	3	3	21	3	3	0	4	10	24	18	21	63

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3ـــ2ـــ7 طريقة تحليل نتائج التلاميذ

لقد بيّنت النتائج المتحصّل عليها مدى تملّك كل تلميذ لكلّ مؤشر وكذا درجة تحكّمه في كلّ معيار،وذلك قبل الإقرار بنجاحه أو إخفاقه استنادا إلى ما يعرف بعتبة التملك أو التحكّم (Seuil de maitrise) ، وقد اعتمدنا على معدّل 20/10 كمعيار لتحديد هذه العتبة،كونه التقدير المطبّق في نظامنا التعليمي،إذ بناء عليه يتم تأويل النتائج ،ولذلك اعتبرنا العلامة 20/10 ،أي 100/50 عتبة تحكّم متوسط في تحصيل الكفاءة، فكان كلّ حاصل عليها ناجحا وتأسيسا عليه قدّرنا عدد التلاميذ الناجحين إجمالا في كلّ مجموعة.

وبغية التعرّف على مواطن القوة والضعف في إنتاجات التلاميذ ،حددنا أيضا نسبة تملّك تلاميذ المجموعة الواحدة لكل مؤشّر وكلّ معيار ،معتمدين على المعدلّ نفسه،فلكي نقول بأنّ التلميذ قد خضع للمؤشّر يجب أن يحصل على 5/3 فما فوق،ولكي ينجح في المعيارين الأول والثاني الخاصين بالجانبين "التداولي" و"الدلالي" يفترض حصوله على علامة تساوي أو تفوق 25/13 في كلّ منهما،وأن يحصل على علامة 15 /30 فما فوق ،ليحقّق المعيار الخاص باللّغة،أمّا المعيار الأخير(الجانب المادي)،فيجب أن يتحصّل فيه على ما يساوي أو يتجاوز 20/10.وفيما يتعلّق بمستوى"النص"، يشترط حصول التلميذ على علامة تساوي أو تفوق40/20 لنقول بأنّه قد نجح في توظيف الآليات النصية،وأن يحصل على ما يضاهي أو يفوق 30/15 لنقرّ بنجاحه في ربط "العلاقات بين الجمل" وفي التحكّم في "بناء الجملة".

اعتمادا على هذه المعدلات حددنا نسب نجاح وإخفاق تلاميذ كلّ مجموعة في كلّ معيار وكلّ مؤشر محاولين تقديم تعليلات لذلك ما أمكن،وكذا اقتراحات للمعالجة،ثمّ قارنا نتائج المجموعة الأولى (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي) بنتائج المجموعة الثانية (السنة السادسة من التعليم الأساسي) ، بحثا عن أثر تطبيق المناهج الجديدة في كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الرابع:تقييم الإنتاجات الكتابية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية

1ـــ تحليل نتائج المجموعة الأولى (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)

2 ـــ تحليل نتائج المجموعة الثّانية (السنة السادسة من التعليم الأساسي)

3 ـــ مـــقـــارنـــة بـــيـــن نـــتـــائـــج الـــمـــجـــمـــوعتـــيـــن

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يندرج تقييم الإنتاجات الكتابية لتلاميذ العيّنة في منظور تقييم إشهادي، هدفه قياس التحصيل في نهاية المرحلة الابتدائية أو على إثر الانتقال من مستوى إلى آخر.. ، وذلك قصد التثبت من تملك الكفاءة للحكم بنجاح التلميذ أو إخفاقه، فهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التـــــعلم الذي يتوخاه منهاج اللغة العربية، باستخدام قياس كمّي.وإذا كانت غاية هذا التقييم اتخاذ قرار على أساس من القياس والملاحظات بهدف التطوير، وإذا كان القياس هو عملية تقدير كمّي للأشياء أو خصائصها في صورة درجات أو أرقام، فإنّ التقييم وفقا لهذا التعريف يبدأ من هذه الدرجات ويفسّرها.

1 ــ تحليل نتائج تلاميذ المجموعة الأولى (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)

لقد كان تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مطالبين بإنتاج نص إخباري[1] يصفون من خلاله الرياضة المفضّلة لديهم ويبرزون فوائدها،وذلك استجابة لوضعية إدماجية، نذكّر بنصّها:

« أَرادَ أَبُوكَ أَن يُسَجِّلَكَ فِي أَحَدِ النَّوادِي الرِّيَاضِيَّةِ لِمُمَارَسَةِ رِيَاضَة، فَطَلَبَ مِنْكَ أَنْ تختار واحدة، تَرددّتَ طَوِيلاً ثُمَّ قَرَّرْت.

---

(1) استندنا في تصنيفنا للنص المنتظر إنتاجه ضمن النمط الإخباري إلى ما ورد عند أدام في كتابه (*Les textes :types et prototypes*)، عندما أشار إلى غلط وقع فيه هو وغيره من الباحثين حينما خلطوا بين النص التفسيري والنص الإخباري وذلك في ظلّ الغموض والإبهام الذي اكتنف عملية تصنيف الأنماط النصية في أبحاثه الأولى والذي أراد أن يرفعه في كتابه المذكور،ويستند في ذلك إلى ما ورد عند كومبات (Combettes) وتوماسون (Tomassone) في كتابهما المعنون بـــ (*Le texte informatif ,aspects linguistiques*) عندما فصلا بين النمطين التفسيري والإخباري، تأسيسا على أنّ النص التفسيري يعبّر عن نيّة خاصّة لا يمكن أن نجدها في النص الإخباري ،فعلى الرغم من امتلاكه قاعدة إخبارية، فإنّه يتميّز بقدرته على تفسير الظواهر وشرحها ،وهو ينطلق دوما من تساؤل ، يكون صريحا أو مضمرا،تتم الإجابة عنه عن طريق التفسير،ويختم باستنتاج،وعلى العكس من ذلك ،فإنّ النص الإخباري لا يهدف إلى استخلاص نتيجة، فهو ينقل معطيات منظّمة ومتسلسلة،ولكن لأغراض غير البرهنة ،كما أنّه لا يسعى إلى التأثير على المتلقي أو توجيهه إلى تبنّي نتيجة معيّنة أو إثبات مسألة تمّ طرحها.

للمزيد،انظر،

Jean-Michel ADAM, *Les textes : Types et prototypes,* Nathan, Paris, 1992,p. 127-128 .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ أُكْتُبْ نَصًّا ، تَصِفُ فِيهِ هَذِهِ الرِّيَاضَةَ وَتُبَيِّنُ فَوَائِدَهَا، مُسْتَعْمِلاً صفة ومفعولا مطلقا (ضع سطرا تحت الصفة وسطرين تحت المفعول المطلق)».

إنّ هذه الوضعية ذات دلالة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية؛ فهي مرتبطة بحياتهم اليومية،إذ يفترض أن يكون لكلّ تلميذ رياضة يمارسها، سواء كان ذلك في إطار رسمي(النادي، المدرسة، قاعة رياضية..)، أم غير رسمي (مع الأصدقاء في الحي أو الشّارع..)، كما يفترض أن يكونوا قد اكتسبوا الكفاءات الضّرورية التي تمكّنهم من الكتابة في هذا النمط المقصود من النصوص، وذلك استنادا إلى الكفاءة الختامية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي[1].

ويعتبر محور "الرياضة والصحّة" الذي صيغت في ضوئه الوضعية ، من المحاور التي تكرر تناولها في كلّ مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،ممّا يعني أنّ الموضوع قد درسه التلميذ وقد تزوّد فيه برصيد إفرادي يمكنه توظيفه في كتابة نصّه،كما تضمنت المناهج نفسها مجموعة من المعارف النّحوية والصّرفية والإملائية التي يفترض أيضا أن يكون التلميذ قادرا على تجنيدها أثناء الكتابة،ممّا يعني أنّه يمتلك موارد قاعدية متنوعة تساعده على معالجة الوضعية المقترحة عليه.

انطلاقا ممّا ذكرنا يتبيّن بأنّ معظم المدخلات البيداغوجية(Intrants pédagogiques) متوفرة لكي ينجح تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية في إنتاج نصوصهم الكتابية وبالتالي تملكّهم لمستوى معيّن من كفاءة المكتوب، فما مدى تحقّق ذلك؟

(1) انظر ص.145 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

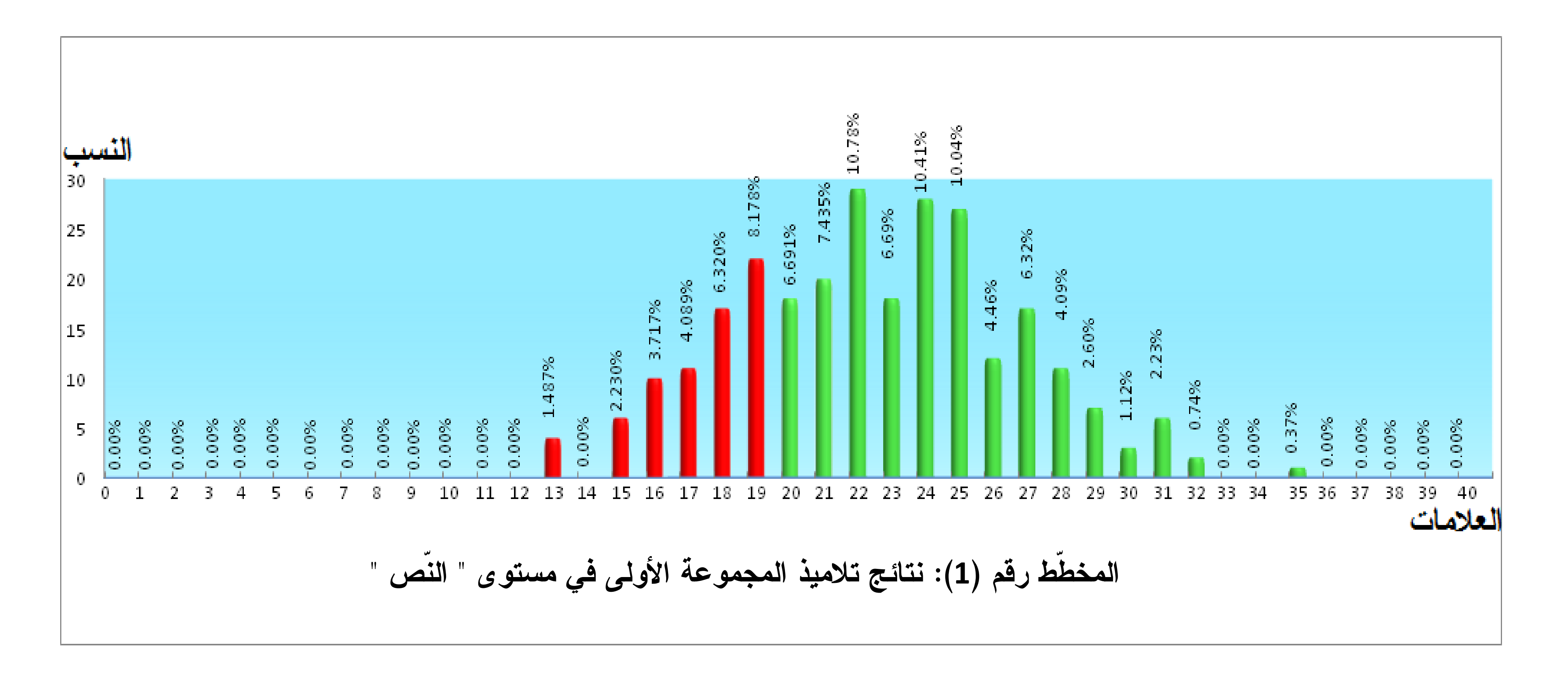
1ـ1 عرض النتائج

أفرزت عملية تقييم نصوص تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نتائج تتعلّق بدرجة التحكّم في مستويات التحليل (النص، العلاقات بين الجمل،الجمل)،وأخرى خاصّة بمعايير التقييم المجسّدة من خلال الجوانب الأربعة (التداولي،الدّلالي،الصرفي التركيبي، المادي).

1 ـ1 ـ1 نتائج مستويات التحليل

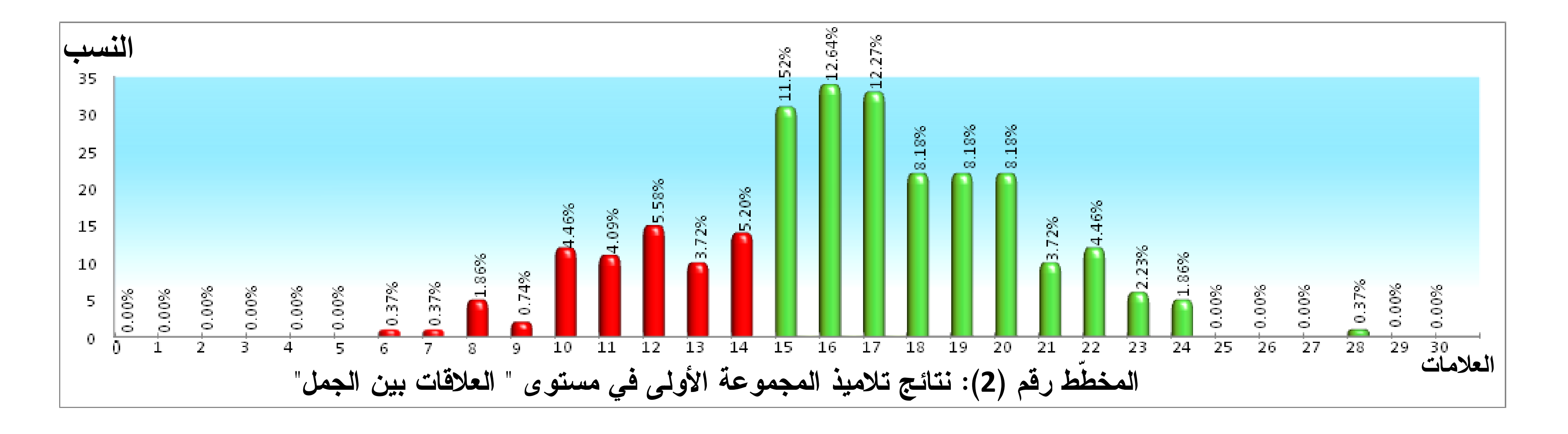
تــتجسّد هذه النتائج من خلال علامات حصل عليها تلاميذ هذه المجموعة تتــمّ عن نجاحهم أو إخفاقهــم في التحكّم في كلّ مستوى من المستويات الثلاثــة المذكورة، وهو ما تبرزه المخططات البيانية الآتية:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

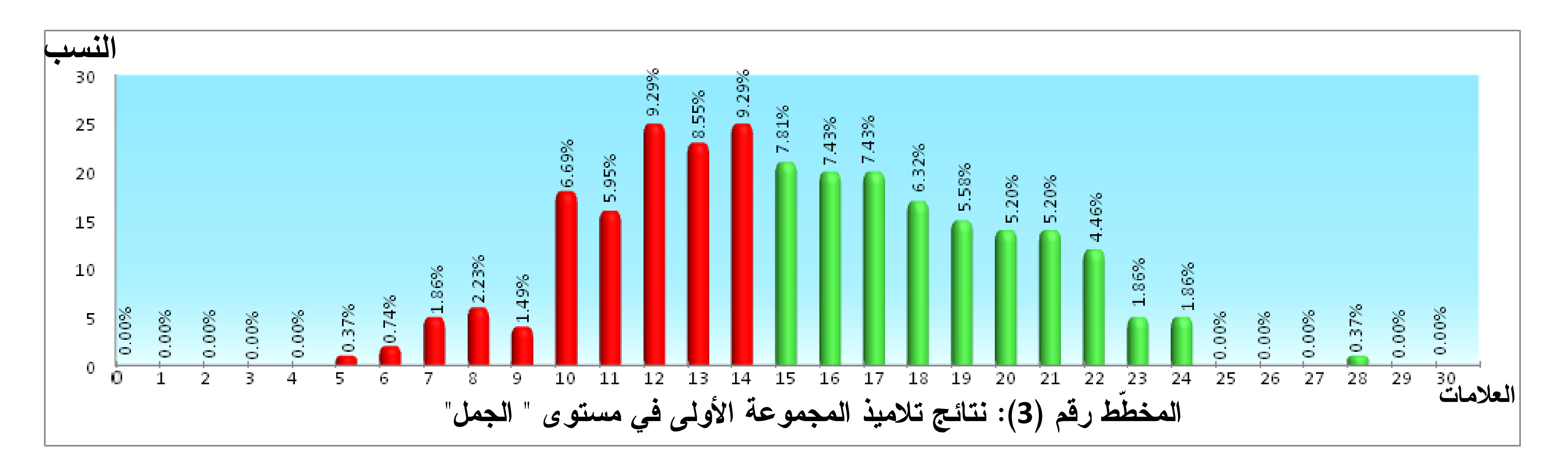


المخطّط رقم (1): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في مستوى " النّص "

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



المخطّط رقم (2): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في مستوى " العلاقات بين الجمل"



المخطّط رقم (3): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في مستوى " الجمل"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

توضّح المخططات البيانية رقم (1)،(2)،(3)،نسبة التلاميذ الحاصلين على علامة معيّنة،و تبرز تحصّلهم على علامات تتراوح بين 40/13 و40/35 في مستوى الآليات المرتبطة بالتحكّم في النص ، وما بين 30/06 و 30/28 ،فيما يتعلّق بالعلاقات بين الجمل،أمّا الجملة فقد تراوحت علامات التلاميذ فيها ما بين 30/05 و 30/28.

وتبرز الأعمدة الملونة باللون الأخضر النتائج الإيجابية ،وهي التي نجح أصحابها في الحصول على علامة تساوي أو تفوق40/20 في مستوى "النص" و30/15 فما فوق في مستويي "العلاقات بين الجمل" و"الجملة" ، وذلك استنادا إلى عتبة التحكّم المحدّدة [1] ،في حين تشير الأعمدة المجسّدة باللّون الأحمر إلى النتائج السلبية الدالّة على الإخفاق والتي كانت علامات التلاميذ فيها دون العتبتين المذكورتين،وانطلاقا من هذا نعرض نتائج النجاح أو الإخفاق الإجمالية في الجدول الآتي:

جدول رقم (1):النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح و الإخفاق في مستويات التحليل

عدد التلاميذ ونسبتهم / مستويات التحليل	عددالتلاميذ الناجحين	نسب التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
النص	199	73,97%	70	26 ,02%
العلاقات بين الجمل	198	73,60%	71	26,39%
الجمل	144	53,53%	125	46,45%

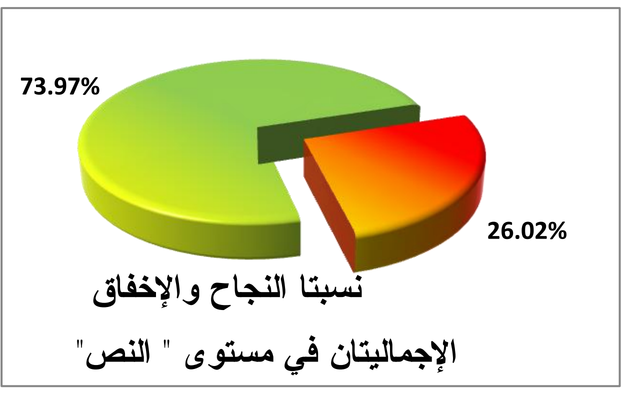
توضّح النتائج المثبتة في الجدول رقم (1)، تمكّن مائة وتسعة وتسعين تلميذا (199) من تحقيق عتبة التحكم (40/20) في "النص"، أي ما نسبته 73,97% ، وكذا تملّك مائة وثمانيــة

---

(1) انظر ص.224 من هذا البحث.

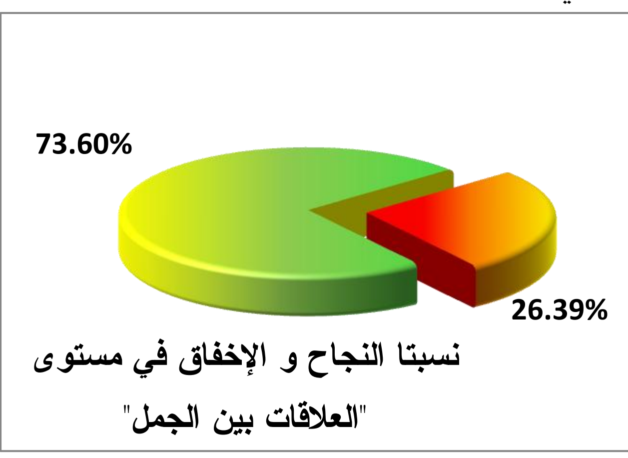
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وتسعين(198) تلميذا لعتبة التحكّم المُقدّرة بـــ 30/15 في "العلاقات بين الجمل"، وهو ما يمثّل نسبة 73,60%،أمّا عدد التلاميذ الذين حققوا العتبة نفسها في مستوى "الجملة"، فقد قدّر بمائة وخمسة وعشرين(125) تلميذا،ونسبتهم بـــ 53,53%.



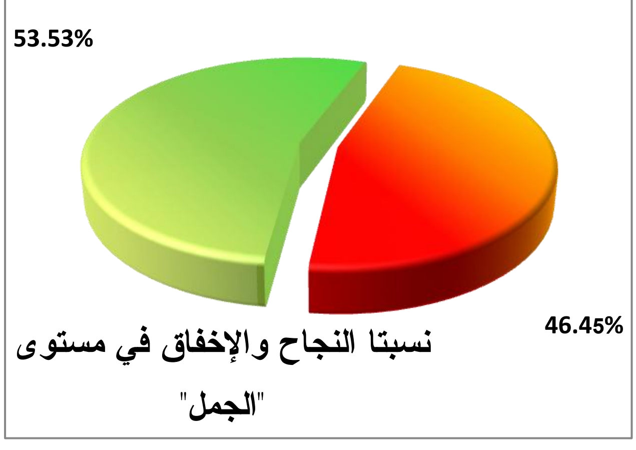
نسبتا النجاح والإخفاق الإجماليتان في مستوى " النص"

إنّ تمكّن نسبة 73,97% من تلاميذ المجموعة من التحكّم في الآليات المرتبطة بالنص ، لدليل على نجاح المقاربة الجديدة، فالمقاربة النصيّة، وإن كان اعتمادها يقتصر على التحسيس بمختلف الأنماط النصية وآليات عملها، وكذا تعريض التلاميذ لنصوص طويلة حجما ومطالبتهم بالإنتاج الكتابي منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ربطا للعلاقة بين التلقي والإنتاج ؛فقد كان لها أثر في كتابات التلاميذ الذين بيّنوا قدرتهم على إدراك النص في شموليته.



نسبتا النجاح و الإخفاق في مستوى "العلاقات بين الجمل"

وبالمثل، فإنّ إبداء 73,60% من تلاميذ المجموعة قدرتهم على نسج علاقات بين الجمل، ليشكّل دليلا آخر على نجاح المقاربة المعتمدة التي ترتكز على تدريس نصوص لا جمل معزولة، ومن ثمّة فإنّها توفّر فرص تلقي التلميذ لطرائق الربط بين الجمل، والإحالة عن طريق العائد،وكيفية تطور المعلومة من جملة إلى أخرى..، كما أنّ إدراك53,53% من التلاميذ لوحدة الجملة وحدود عناصرها ،دليل ـــ وإن كان نسبيا ـــ على قدرتهم على استعمال الجملة والتصرّف بين عناصرها ومتمماتها، وإبراز الوظائف النّحوية المقترنة بأحكامها.



نسبتا النجاح والإخفاق في مستوى "الجمل"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا،ونفسّر قلّة نسبة النجاح في " الجملة " مقارنة بـــ" النص" و " العلاقات بين الجمل " بالاهتمام الكبير الذي أولته مناهج اللغة العربية للنص،ورغبتها الشروع في تحسيس التلميذ بنحو النص لا نحو الجملة ، وهو اهتمام مؤسّس على نتائج الدراسات اللسانية المعاصرة التي تتفق كلّها على ضرورة تجاوز " الجملة " في التحليل إلى فضاء أرحب، بل وأخصب هو "الفضاء النصي"؛ فقد اعتبرت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي الاتجاه إلى النص ؛ التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة «لأنه أخرجها [اللسانيات] نهائيا من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية : البنوي و الدلالي و التداولي»(1)، وبذلــك تجاوزت الدراسات اللسانيــة النصيــة حدود البنيــة اللغويــة الصغرى (الجملة) إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص، باعتباره الصورة الكاملة و المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية.

لقد أضحت مسألة استثمار هذه النتائج في حقل تعليم اللغة العربية اليوم ،ضرورة لامناص منها إن أردنا الرفع من مستوى تحصيلها لدى تلاميذنا، ومن تحقيق كفاءة التواصل بها، وهو مبرر الاهتمام والعناية الممنوحين للنص في المناهج،ولكنه اهتمام ينبغي أن لا يكون على حساب تعليم الجملة ، ولا يمكن أن يعفي هذه المناهج من مسؤولية التقصير بشأنها ،لأنّ تعليــم الجملة، وإقدار التلاميذ على توظيف عناصرها توظيفا سليما يبقى من المهام التي ينبغي أن تضطلع بها مناهج المرحلة الابتدائية تحديدا .

هذا عن نسب النجاح، أمّا نسب الإخفاق المقدّرة بـــ 26 ,02% و26,39% و46,45%،في مستويات "النص" و"العلاقات بين الجمل" و"الجملة" على الترتيب ، فإنّ تلاميذها يحتاجون إلى معالجة (Remédiation) تجعلهم يتجاوزون الصعوبات التي يــعانون منها.وإذا كانت النســة

---

(1) خولة طالب الإبراهيمي ، *مبادئ في اللسانيات* ،دار القصبة للنشر،الجزائر،ط.2،2006،ص.167.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الأخيرة قد قاربت الخمسين بالمائة (50%)،فإنّها تؤكّد مرة أخرى ضرورة الاهتمام بتدريس الجملة ،شأنها شأن "النص" و"العلاقات بين الجمل" في المرحلة الابتدائية خاصّة ،باعتبارها مرحلة بناء التعلّمات التي تحظى الجملة فيها بدور لا يستهان به.

1ــ 1 ــ2 نتائج جوانب التحليل(المعايير)

تدلّ هذه النتائج على النجاح أو الإخفاق في تحقيق معايير التقييم(الملاءمة، الانسجام، سلامة اللغة، جودة العرض)، المرتبطة بجوانب التحليل:التداولي، الدلالي، الصّرفي التركيبي، المادي على الترتيب، وهي مجسّدة كلّها في المخططات البيانية الآتية:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

النسب

50
40
30
20
10
0

0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.37% 1.12% 4.09% 5.58% 5.58% 11.90% 10.41% 13.01% 20.07% 8.55% 6.69% 5.20% 4.09% 2.97% 0.00% 0.00% 0.37% 0.00% 0.00%

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

العلامات

المخطّط رقم (4): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في الجانب التداولي "الملاءمة"

النسب

50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0

0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.37% 0.74% 1.49% 3.72% 6.32% 8.92% 11.90% 18.22% 16.36% 12.27% 9.29% 7.81% 2.23% 0.00% 0.00% 0.37% 0.00%

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

العلامات

المخطّط رقم (5): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في الجانب الدّلالي"الانسجام"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المخطّط رقم (6): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في الجانب الصّرفي التّركيبي"سلامة اللّغة"

المخطّط رقم (7): نتائج تلاميذ المجموعة الأولى في الجانب المادي"جودة العرض"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تبيّن الأرقام المثبتة في المخططات البيانية(4)،(5)،(6)،(7)،حصول تلاميذ المجموعة على علامة تتراوح مابين 25/7 و25/23 في الجانب التداولي ،وعلامة متراوحة مابين 25/9 و25/24 في الجانب الدّلالي،في حين تمكّنوا من تحقيق علامات تتراوح مابين 30/7 و 30/24 في الجانب الصّرفي التركيبي،أمّا الجانب المادي ،فقد تراوحت علاماتهم فيه مابين 20/2 و 20/17.

وتشير الأعمدة الملونة باللّون الأخضر إلى التلاميذ الذين تحصّلوا على علامة 25/13 فما فوق في الجانبين التداولي والدلالي،وعلامة 30/15 فما فوق في الجانب الصّرفي التركيبي وكذا علامة تساوي أو تفوق 20/10 في الجانب المادي ،وهم الذين تمكّنوا بالتالي من تحقيق المعايير المرتبطة بها ،وفي المقابل،تدلّ الأعمدة الملونة باللون الأحمر على عدم التمكّن من تحقيق عتبات التحكّم أو التملك المذكورة والخاصّة بكلّ معيار من معايير التقييم،ولتوضيح ذلك بشكل جلي ،نعرض نتائج النجاح أو الإخفاق الإجمالية في الجدول الآتي:

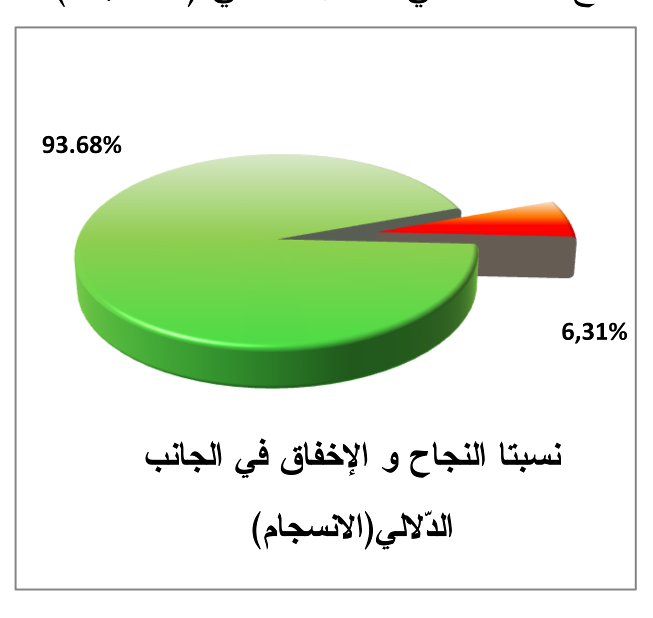
جدول رقم(2):النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح و الإخفاق في جوانب التحليل (المعايير)

عدد التلاميذ ونسبتهم / جوانب التحليل (المعايير)	عدد التلاميذ النّاجحين	نسب التلاميذ النّاجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
الجانب التّداولي (الملاءمة)	192	71,37%	77	28,62%
الجانب الدّلالي (الانسجام)	252	93,68%	17	06,31%
الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	183	68,02%	86	31,91%
الجانب المادي (سلامة العرض)	54	20,07%	215	79,92%

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

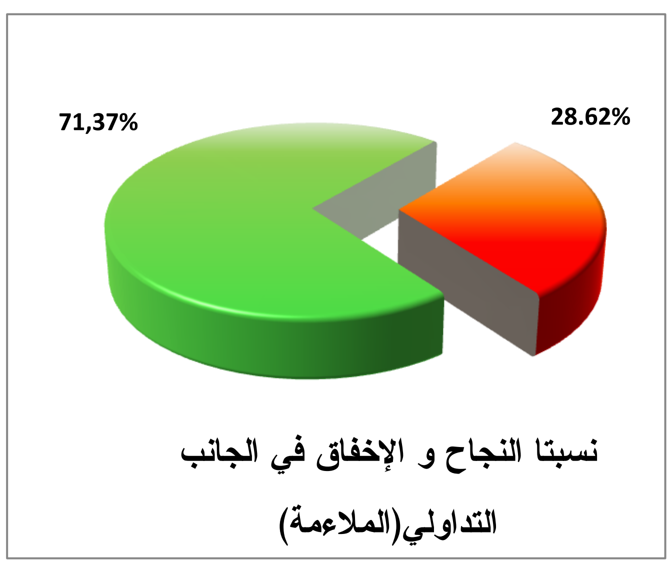
تبيّن النتائج المجسّدة في الجدول رقم (2)،أنّ تلاميذ المجموعة الأولى قد تمكّنوا من تحقيق معايير التقييم الثلاثة الأولى: الملاءمة،الانسجام الدّلالي، سلامة اللّغة ، بنسب: 71,37%، 93,68% ، 68,02% على الترتيب ،في حين أخفقوا في المعيار الرابع الخاص بسلامة العرض بنسبة 79,92%،أي أنّهم لم يحققوا فيه إلاّ نسبة نجاح قليلة ،قدّرت بـــ 20,07% .

وتوضّح هذه النتائج أيضا أنّ أعلى نسب النجاح قد حققت في الجانب الدّلالي (93,68%)، وهي نسبة هامة، تدلّ على تحكّم كبير لدى تلاميذ العيّنة في معيار الانسجام الدّلالي، الأمر الذي يؤكّد درجة تملكّهم لآلية عرض المعلومات وتطويرها وسلامة ربطها ، وكذا قدرتهم على انتقاء وتوظيف المعجم المناسب للموضوع المطروق ونمط النص المنتج،وهي إنجازات ،لاشكّ أنّ الفضل فيها يعود إلى المقاربة المعتمدة.



نسبتا النجاح و الإخفاق في الجانب الدّلالي(الانسجام)

وتأتي النسبة المحققة في الجانب التداولي في المرتبة الثّانية من حيث نسب النجاح ،إذ قدّرت بـــ 71,37% كما ذكرنا، وهي نسبة تدل على تحقيق نصوص التلاميذ المنتجة لمعيار "الملاءمة " أو "الوجاهة"،ممّا يعني قـــدرتهم على أخذ المتــلقي في الاعتبار، والـــتزامهم بوحـــدة الموضوع تحقيقا للغرض المنشود من كتابة النص، فنتيجة تلقّي التلميذ

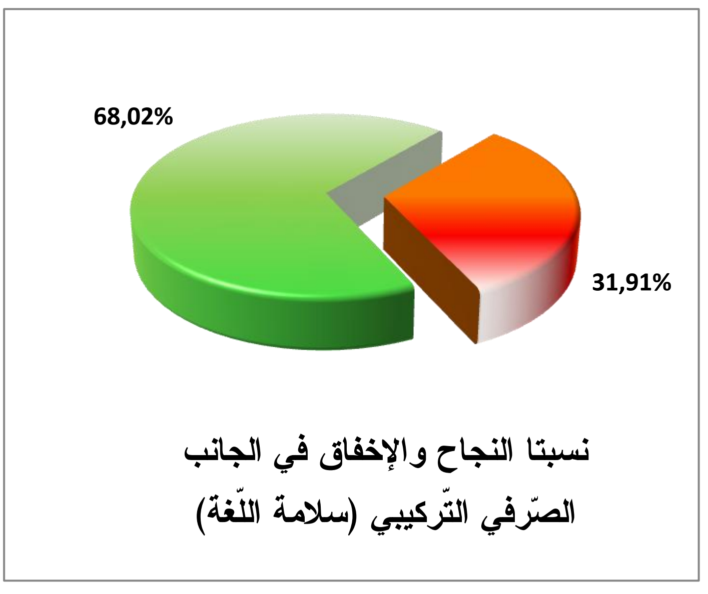


نسبتا النجاح و الإخفاق في الجانب التداولي(الملاءمة)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نصوصا مركبة مختلفة الأنماط في حصص القراءة ،تمكّن من استبطان خطاطتها،وهو ما طور لديه مستوى من الكفاءة النصية التي جسّدها في كتابة نصّه .

أمّا الجانب اللّغوي،أي الصّرفي التركيبي ، فقد احتلت نسبة النجاح فيه المرتبة الثالثة (68,02%) ، وهي نسبة معتبرة هي الأخرى تجسّد كفاءة تلاميذ العيّنة في تجنيد معارفهم النحوية والصّرفية والإملائية أثناء إنتاج نصوصهم المكتوبة ، وليس ذلك بالأمر الهيّن، فقد أثبتت العديد من الدراسات [1] صعوبة توظيف التلاميذ لهذه المعارف اللغوية أثناء الكتابة، فهم، وإن تمكنوا من إنجاز التمارين المتعلقة بتحويل الكلمة من صيغة إلى أخرى،أو المطابقة بين الصفة والموصوف..مثلا، فإنهم يعجزون عن توظيف قواعدها أثناء الكتابة.ويردّ الباحثون ذلك إلى الصعوبات المتعددة والمختلفة التي يعاني منها التلاميذ أثناء الإنتاج الكتابي، فهم ملزمون بالتخطيط لنصوصهم ومراعاة انسجامها، وتحسين خطّهم...، وهي مسائل كثيرة ومعقّدة عليهم الاهتمام بها كلّها في الوقت نفسه، ممّا يجعلهم يعانون من ضغط معرفي[2].



نسبتا النجاح والإخفاق في الجانب الصّرفي التّركيبي (سلامة اللّغة)

إنّ قدرة تلاميذ العيّنة على توظيف معارفهم اللغوية أثناء الكتابة، لدليل على تمكّنهم من

---

(1) انظر،

Michel FAYOL, Pierre LARGY, Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, in *Langue Française*, n°95, 1992.

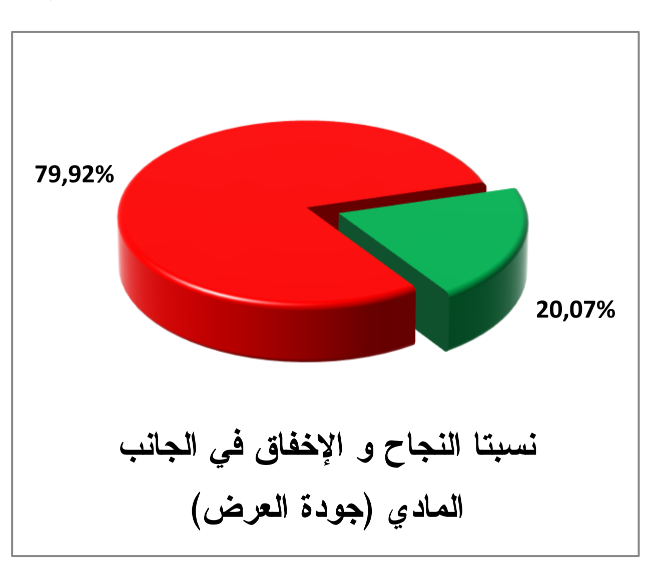
Geneviève HINDRYCKX et al, *La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

(2) انظر، المرجع نفسه،ص.43.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التجنيد والإدماج، وهو مؤشّر إيجابي على اكتساب الكفاءة اللغوية من جهة،وعلى تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم قواعد اللغة،إذ لم يعد تدريسها في إطار مناهج اللّغة العربية الجديدة غاية،بل وسيلة تساعد المتعلّمين على القراءة والتواصل الشفهي والكتابي السليمين.كما أنّ لطريقة تعليمها المعتمدة على النص منطلقا وممارسة وتطبيقا ،وعلى الوضعيات الإدماجية التي تسعى إلى تمكين المتعلّمين من توظيف مكتسباتهم في الإنتاج، الدور والفضل الكبيرين في إقدارهم على حسن تجنيد معارفهم اللغوية ،وعلى تحقيقهم للمعيار الخاص بها.

تظهر نسبة التلاميذ الناجحين في الجانب المادي والمقدّرة بـــ 20,07% ،عدم توفق معظمهم في عرض نصّهم، وهو ما تؤكّده نسبة المخفقين في ذلك ،والمقدّرة بـــ 79,92% كما ذكرنا، وترد هذه النسبة الكبيرة إلى عدم اهتمام المناهج الدراسية بتعليم هذا الجانب ،فإذا كان معظم التلاميذ قد كتبوا بخط واضح،وهو ما يفسّر نجاح معظمهم في هذا المؤشر، مثلما سنوضحه عند تحليل نسب النجاح والإخفاق في المؤشرات،فإنّ عددا كبيرا منهم لا يميّز بين الفقرات ،ولم ينجح في تعيين علامات الوقف،إذ لا يرسمها بعضهم إطلاقا،وإن رسمها البعض الآخر فإنّه يخطئ في موضعها،أو في اختيار العلامة المناسبة للوقف.ويرد هذا الأمر كما ذكرنا إلى المناهج الجديدة التي لاتولي الجانب المادي اهتماما،من حيث المحتوى وطريقة التدريس ، فعلى الرغم من تضمّن منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي للكفاءة القاعدية :« يلتزم بقـــواعد رسم الحروف والإملاء **وبمعايير العرض**»[(1)]، متفرعة إلى أهداف تعلّمية تتعلّق بالكتابة بخط واضح وباستعمال النقـــطة لتحديد نهايـــة الجملة، وكذا ورود الكفاءة: « يلتـــزم بقواعد الإملاء ورسم الحـــروف



نسبتا النجاح و الإخفاق في الجانب المادي (جودة العرض)

---

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج،*مناهج السنة الثّانية من التعليم الابتدائي*،ص.30.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

و**الترقيم**»[1] في منهاج السنة الثالثة ، ثمّ تحولّها إلى هدف تعلمي في السنة الرابعة:« يلتزم بقواعد الإملاء و**معايير العرض**»[2]،وإلى أحد أهداف نشاط الإملاء في منهاج السنة الخامسة:«التحكّم في استخدام علامات الوقف»[3]، فإنّنا لم نصادف الموضوع كمحتوى،أيْ كمضمون مُدرج ضمن المعارف الواجب تقديمها للمتعلّم ،إلاّ في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي[4]،أمّا طريقة تدريسها فهي غائبة في المناهج وفي الوثائق المرافقة لها على حدّ سواء،ممّا يدلّ على غياب تصوّر واضح لذلك لدى معدي المناهج، وهو ما يجعلها تشارك الكتب المدرسية الفرنسية الصّادرة سنة 1996 في الوصف الذي قدّمه لها جان شارل شابان (J .Ch.Chabanne) من حيث افتقارها لأي تصوّر يتعلّق بتعليم علامات الوقف[5] ،وهو ما كانت قد أكّدته دراسة نينة كاتاش (N.Catach) بقولها:« عندما تتحدّث القواعد المعلّمة في المدرسة عن علامات الوقف،وهو الأمر المستبعد حتى في أيامنا هذه ،فإنّها تخلو من أي تفكير عميق يتعلّق بتعليمها...،ممّا يعني أنّه لا وجود لتكوين ذي مستوى أو متابعة دراسية داخل الأقسام في هذا المجال»[6]

وعلى الرغم من خلو مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من كلّ ما ذكرنا،فإنّها تحاسب المتعلّم على عدم توظيف علامات الوقف في نصوصه المكتوبة،وهو ما يؤكّده تضمّن شبكات

---

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*،ص.29.

(2) مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*،ص.24.

(3) مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة ابتدائي..،ص.15.

(4) انظر، مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثّالثة من التعليم الابتدائي*،ص.35.

(5) Jean -Charles CHABANNE, ‘’La ponctuation dans les manuels de l’école primaire (8-10) ans, Aspects théoriques et didactiques’’,in Jean-Marc DEFAYS, Laurence ROSIER ,Françoise TILKIN , A *Qui appartient la ponctuation ?,* Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 mars 1997, De Boeck, Bruxelles, 1998,p. 238.

(6) Nina CATACH, *La ponctuation*, PUF, Paris, 1994, p.46.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تقييم التعبير الكتابي لمعيار جودة العرض المحقق بمؤشّر "توظيف علامة الوقف المناسبة"[1] أليس ذلك مفارقة؟

إنّ إخفاق التلاميذ في هذا الجانب الهام الذي لا يمكن اعتباره شكليا ، بل جزءا من الكفاءة النصية،مثلما سيأتي توضيحه،لمؤشّر على خلل ينبغي تداركه تعود المسؤولية فيه إلى المناهج.

(1) انظر، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج،*الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي*،ص.22.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ــ 2 النجّاح والإخفاق في المؤشّرات(النتائج النوعية)

لتوضيح الكفاءات المكتسبة من غير المكتسبة لدى تلاميذ المجموعة الأولى،نقدّم تحليلا أدق،نوضّح من خلاله المؤشرات التي نجحوا في تحقيقها،وهي التي حصلوا فيها على علامة تتراوح بين (3ــ5) ،وتلك التي أظهرت ضعفهم فأخفقوا فيها،نتيجة إحرازهم على علامة أقلّ من ثلاثة (3) ،وذلك في كلّ معيار من معايير التقييم المعتمدة،أي في كلّ جانب من جوانب التحليل الأربعة.

1 ــ 2 ــ1الجانب التداولي (معيار الملاءمة)

تتجسّد نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "الملاءمة " في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3):نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "الملاءمة "(الجانب التداولي)

التلاميذ / المؤشّرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1 ــ 1	185	68 ,77%	84	31,22%
1 ــ 2	126	46,84%	143	53,15%
1 ــ 3	223	82,89%	46	17,10%
1 ــ 4	207	76,95%	62	23,04%
1 ــ 5	186	69 ,14%	83	30,85%

تبيّن النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، بأنّ أغلب تلاميذ المجموعة الأولى قد تمكّنوا من تحقيق النجاح في كلّ مؤشّرات معيار " الملاءمة "، باستثناء المؤشّر (1ــ 2)،والمتعلّق باختيار نمط النص المناسب،فهو المؤشّر الوحيد في هذا المعيار الذي حقّقوا فيه نسبة نجاح أقلّ من 50%.

وتعتبر نسبة 82,89%،وهي نسبة النجاح في المؤشّر الخاص بتوظيف الوحدات المنظّمة للنص(1 ــ3)،أعلى نسب النجاح في مؤشرات هذا المعيار،وهي تعكس قدرة التلاميذ على

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ترتيب الأحداث ترتيبا زمنيا ومنطقيا أثناء الكتابة ،أمّا الأول،فإنّه يبرز في نصوص التلاميذ الذين استهلوها بمقطع سردي يذكّر بما ورد في نصّ الوضعية المقترحة عليهم،مثل(1):

" **في أحد الأيّام** طلب مني أبي أن أختار رياضة كي يسجلني في النادي الرياضي فاخترت رياضة كرة اليد.و**في صباح الغد** ذهب وسجلني،و **في المساء** بدأت أمارسها.رياضة كرة اليد رياضة جميلة نلعبها بفريقين ويتكون كل فريق من سبعة لاعبين..." (09351.10)

وأمّا الثّاني، فيتجسّد من خلال استعمال وحدات تنظّم النص بإقامة علاقة بين الأحداث، ومثاله هذا المقطع النصي:

" **قبل** السباحة،يجب أن لا تأكل،و**بعدها** ينبغي أن تتحمم حتى لا يتأثّر جسمك بالمواد الكيميائية الموجودة في المسبح،ويجب أن تشرب الكثير من الماء.." (35251.22).

ومثاله أيضا:

" للسباحة فوائد عظيمة،هي **أولا**،تقوي التنفس وتساعد كثيرا مرضى الربو،وهي **ثانيا** تنشّط الدورة الدموية ،و**أخيرا** هي تقوي كلّ العضلات وتفيد كل الجسم،ولذلك سموها رياضة كاملة..." (16351.25).

توضّح المقاطع النصية المذكورة،حسن توظيف التلاميذ للوحدات المنظّمة بشكل يوجّه القارئ،نظرا لما تحققه من ربط بين الملفوظات ،وبالتالي منح نصوصهم اتساقا أكبر،إلاّ أنّ هذا الأمر لا يصدق على نصوص كلّ تلاميذ المجموعة ،إذ لم توفّق في ذلك نسبة% 17,10 منهم،وهي نسبة يتقاسمها التلاميذ الذين لم يوظّفوها توظيفا سليما،وأولئك الذين خلت نصوصهم منها،أمّا الذين لم يوفّقوا في توظيفها،فمثالهم المقطع النصي الآتي:

---

(1) لقد قمنا بتصحيح كلّ الأخطاء التي يمكن أن تخلّ بمقروئية الأمثلة المقترحة وذلك فيما رقناه منها،أمّا نصوص التلاميذ المكتوبة،فقد نسخت على حالها ،مثلما سيظهر من تلك التي سنقدّمها كنماذج أثناء التحليل.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" يجب أن لا تشرب الماء عندما تكون في ممارسة الرياضة....ويجب أن تستحم قبل ممارستها ولمّا تنتهي... "(16151.19)

ممّا لاشك فيه أنّ هذا التلميذ أراد أن يقول:" يجب أن لا تشرب الماء **أثناء** ممارسة الرياضة....و يجب أن تستحم **قبل** ممارستها و **بعدها**... "

وأمّا الذين افتقرت نصوصهم منها،فتجب الإشارة بشأنهم إلى أنّ ورود هذه المنظّمات قد يتأثّر بالتعليمة التي تتضمنها الوضعية،فعندما نطلب منهم وصف رياضتهم المفضّلة قد يلجأون إلى رصف ملفوظات متعاقبة دونما ربط خاص بينها،مثلما فعل أحدهم في المقطع النصي الآتي:

" ...كرة القدم رياضة مفيدة جدا.تمارس كرة القدم في ملعب كبير.يسيّر الملعب حكمان. يجب أن يشارك فيها فريقان.." (16351.32)

تحتل نسبة النجاح في المؤشّر (1ــ4)، والمقدّرة بـــ 76,95%، المرتبة الثانية في نسب نجاح مؤشرات معيار " الملاءمة"،وهو المؤشّر الخاص بالتزام نص التلميذ بوحدة الموضوع،أي قدرته على تطوير المعلومات فيه وجعلها متتابعة وخالية من التناقض.

نفسّر جزءا من نجاح التلاميذ في هذا المؤشّر،بتوفيقهم في المؤشّر السابق،ذلك أنّ تنامي النص يتحقق في جانب منه بواسطة المنظّمات النصية،وهو ما يؤكّده تقارب نسبتي النجاح في المؤشرين.ويمكن التمثيل لنصوص التلاميذ الناجحين في هذا المؤشّر بالنص الآتي:

(16151.12)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الرّياضة كلّها مفيدة، وأعظمها الّتي هي السّباحة لأنّها

تحافظ على الصّحة العامّة للإنسان، فهي رياضة ووقاية، تساعدك

على إكتساب الرّشاقة والحيويّة، وتحرّك العضلات، فتجعلها مرنة،

كما تقوّي النّفس، وتخفّف من حالات التّوتّر لحصول الإسترخاء و

الهدوء النّفسيّ، وتنشّط الجهاز الدّمويّ، وتحارب السّمنة،

فتخلّص الجسم من وزنه الزّائد، بالإضافة إلى علاج الظّهر...

وللحصول على هذه الفوائد الصحيّة، أنصحك يا صديقي

بممارسة هذه الرّياضة، ولهذا ينبغي على مدرّب خاصّ أن

يوجّهك على كيفيّة الممارسة وتطبيق التّمارين المطلوبة،

وإحترام مراحل إنجازها، ويتمّ ذلك داخل مسبح خاصّ،

إنّ الرّياضة توفّر السّلام والقوّة لجسم الإنسان و

عقله، فتزيل عنه القلق وتريح الأعصاب.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الملاحظ في هذا النص،أنّ التلميذ قد بدأه باختيار الرياضة التي يفضّل ممارستها،استجابة لما تتطلبه معالجة الوضعية المقترحة،مبررا اختياره بالفوائد العظيمة التي تحققّها،وبعدما عدّد هذه الفوائد، ربط حصولها بطريقة ممارستها والتي ينبغي أن تعتمد على مدرّب خاص، وعلى تطبيق التمارين واحترام مراحل الإنجاز،ليخلص إلى أنّ الرياضة توفّر القوة للجسم والعقل معا.

كما يعود نجاح التلاميذ في هذا المؤشّر إلى طبيعة النصوص القرائية التي تعودوا عليها،فهي نصوص طويلة ثرية بالمعلومات،تجسّد تنامي هذه الأخيرة وتطورها،ومن ثمّة، فلاشكّ أنّهم قد استثمروا طريقة نسجها عند إنتاج نصوصهم المكتوبة ،ولكن ذلك لا ينفي وجود نسبة منهم ، قدّرت بــ 23,04% ،لم تتمكّن من ذلك،وممّا يجسّدها،النص الآتي:

(09351.02)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في أحد الأيام طلب مني أبي أن أختار رياضة
ليسجلني في النادي. اخترت رياضة كرة السلة
هي رياضة مفيدة نمارسها داخل ملعب صغير
فيه سلتين عاليتان واحدة لكل فريق كما يلعب
فيها فريقان في كل واحد 7 لاعبين ويجب أن
يسجل كل فريق في سلة الفريق الآخر.
كرة السلة مفيدة هي تقوي عضلات الرجلين و
تنشط الدورة الدموية وضربات القلب وأنا
أحب أيضا كرة القدم، هي تقوي كل عضلات الجسم
وتنقص الكلسترول في الدم ونلعبها في ملعب
كبير وفي كل فريق 11 لاعب و حكمين.
ما أعظم الرياضة!

يبرز هذا النص عدم التزام التلميذ بوحدة الموضوع،فقد أعلن في بدايته عن اختياره رياضة كرة السلة ،وبعدما وصف طريقة ممارستها،وذكر بعض فوائدها،انتقل لوصف رياضة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كرة القدم وبيان فوائدها،ليختم نصّه بالتعجب من فوائد الرياضة عامّة دون أن يربطها برياضة بعينها كان قد صرّح بها.

إنّ تأرجح التلميذ بين الحديث عن رياضتين أو أكثر في النص وعدم التزامه بما صرّح به في بدايته،وبالتالي بوحدة الموضوع، لا يمكن أن يردّ إلاّ لطريقة تعليم الكتابة التي تبقى غير واضحة المعالم في المناهج الجديدة ، فعدم تنفيذ مرحلتي " التخطيط للكتابة " و"المراجعة" والاهتمام بتدريب التلاميذ على مقتضياتهما،يجعله يشرع في كتابة نصّه دونما تفكير أو تحديد مسبق لما سيعالجه فيه ،كما أنّه لا يعيد قراءته بنيّة المراجعة قصد الكشف عن الخلل الذي قد يتضمنه وبالتالي إصلاحه،وهو ما يبرز أهمية،بل وضرورة إدراج "مراحل الكتابة الخمس" في تعليم التعبير الكتابي[1].

حظي المؤشّر (1ـــ5) ،المرتبط بتوظيف التلميذ لجمل متنوّعة تتلاءم مع نمط النص، بالمرتبة الثالثة في نسب النجاح المحققة في المؤشّرات،وذلك بنسبة 69,14% ونمثّل لهذا النجاح بالنص الآتي:

(09251.13)

(1)انظر هذه المراحل في ص.170 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

طلب مني أبي أن أختار رياضة ليسجلني
في النادي، ففكرت ثم إخترت السباحة.
أنا أحب السباحة، هي رياضتي المفضلة
لأن لديها فوائد كثيرة، فهي تنشط
الدورة الدموية وتساعد على التنفس
وتقلل من التوتر فنشعر بالهدوء و
الإسترخاء.
ليست السباحة رياضة صعبة بل سهلة
لكل من يحبها.
ولممارستها يجب شراء ملابس خاصة
وقبعة ونظارات والذهاب إلى المسبح
من أجل التدريب مع المدرب.
طريقتها سهلة، التمدد على البطن والصاق
الذراعين مع الجسم ثم الإندفاع
إلى الأمام.
أيها الأصدقاء، إن كنتم لا تعرفوا
السباحة، إذهبوا إلى المسبح وسجلوا
أنفسكم.
إنها رياضة رائعة.

يظهر من هذا النص استعمال التلميذ لجمل متنوعة يغلب عليها الأسلوب الخبري نفيا وإثباتا،كما يميزها كثرة الجمل الاسمية البسيطة والمركّبة ،المنفية والمثبتة ،وكذا التوكيدية والاعتراضية ،وهي كلّها تتناسب مع النمط الإخباري.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أمّا النصوص التي لم يفلح أصحابها في توظيف جمل مناسبة لنمط النص، فهم الذين عجزوا في الغالب عن الكتابة في نمط النص المطلوب ،كما أنّ عجزهم هذا قد ارتبط بعدم امتلاكهم كفاءة لغوية.

نال المؤشّر (1ــ1)، وهو الخاص باستجابة نص التلميذ لوضعية التواصل ،المرتبة الرابعة في نسب نجاح مؤشرات معيار " الملاءمة" ،وذلك بنسبة 68,77%.وتؤكّد هذه النسبة قدرة تلاميذ المجموعة على فهم المكتوب من جهة ،وهو ما يعكسه استجابتهم للتعليمة استجابة تامّة،وكذا تمكّنهم من استحضار الآخر أثناء الكتابة،فقد بيّنوا قدرتهم على صياغة خطاب موجّه إلى مرسل إليه افتراضي،يحققون من خلاله غرض الإخبار،وذلك بوصف الرياضة المفضّلة لديهم وبيان فوائدها في الوقت نفسه،وممّا يوضّح ذلك النص الآتي:

(16251.20)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- أراد أبي ذات يوم أن يسجلني

في نادٍ من نوادي الرياضة، فقترح لي

أن أختار رياضة فترددت كثيرا ثم

قلت: سوف أختار رياضة العدو.

- فرياضة العدو مفيدة

للجسم و نمو منا للانسان

الذي يعاني من مرض البدانة

معاناة صعبة، وهي تقوي الأبدان

فالذي يعاني من مرض البدانة

يتعرض إلى إصابات خطيرة، أما

إذا كنت تمارس هذه الرياضة

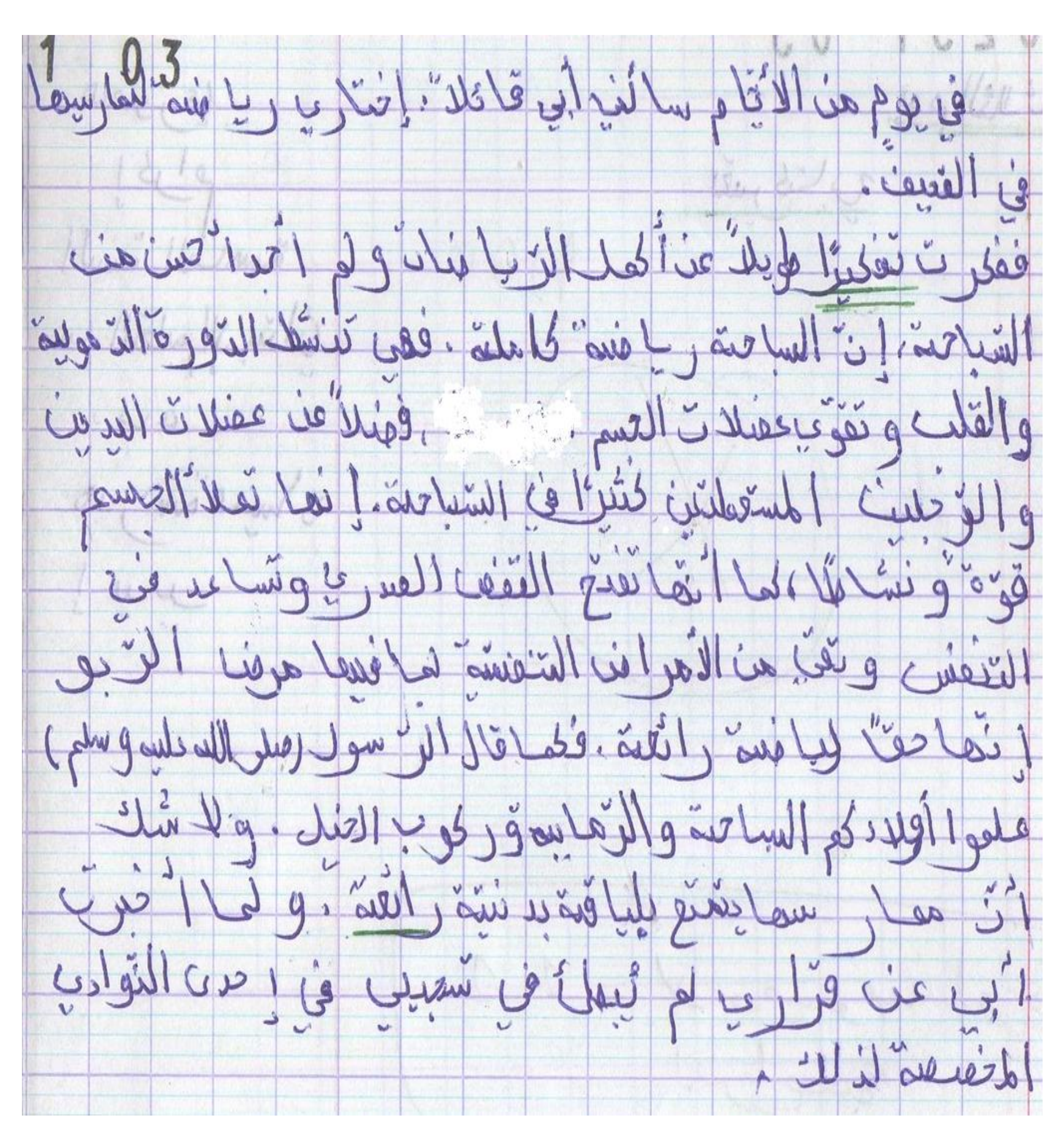
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المتعة فلا تتعرض إلى أيّ
إصابات وهي تجعل جسمك
نشيطا، ففوائد ما النسبت متعبة
فيجب أن تقف في خط الانطلاق
وعندما يحين الوقت ينطلق
الكل وعند الجري يجب أن لا
تكون منحازا إلى زملائك، وتتنفس
ببطء كي لا تضر نفسك.

- مارس هذه الرياضة ولا
تتردد كما ترددت من قبل، فهي
رياضة ممتعة ومفيدة كما
يقول المثل "العقل السليم في
الجسم السليم".

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا وقد فشلت نسبة 31,22% من تلاميذ المجموعة في تحقيق عتبة التحكّم (5/3) في هذا المؤشّر،وقد نجم ذلك عن عدم استجابتهم للتعليمة الواردة في الوضعية استجابة كاملة،فقد تضمّنت هذه الأخيرة وصف الرياضة وإبراز فوائدها،في حين اكتفى هؤلاء التلاميذ بجانب واحد،وتفاوتوا حتى في درجة تجسيدهم ذلك،وهو ما يبيّنه هذا النص،الذي يتحدّث عن فوائد السباحة ولا يصفها أو يبيّن كيفية ممارستها (16351.03)


1 0.3

في يوم من الأيام سألني أبي قائلا: إختاري رياضة لتمارسيها
في الصيف.
فكرت تفكيرا طويلا عن أهل الرياضات ولم أجد أحسن من
السباحة، إن السباحة رياضة كاملة. فهي تنشط الدورة الدموية
والقلب وتقوي عضلات الجسم ، فضلا عن عضلات اليدين
والرجلين المستعملتين كثيرا في السباحة. إنها تملأ الجسم
قوة ونشاطا، كما أنها تفتح القفص الصدري وتساعد في
التنفس وتقي من الأمراض التنفسية كما فيها مرضى الربو
إنها حقا رياضة رائعة. وكما قال الرسول (صلى الله عليه وسلم)
علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل. ولا شك
أن ممارسها يتمتع بلياقة بدنية رائعة. ولما أخبرت
أبي عن قراري لم يبطئ في تسجيلي في إحدى النوادي
المخصصة لذلك.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يعتبر المؤشّر (1 ــ2)،والخاص بكتابة نص موافق للنمط المناسب،المؤشّر الوحيد من مؤشّرات معيار "الملاءمة" الذي كانت نسبة النجاح فيه دون 50%،كما ذكرنا،و كنّا قد اعتمدنا في تقييمه على النمط المهيمن على نص التلميذ ،والذي يفترض أن يكون إخباريا،وذلك لندرة وجود النص الخالص (Pur) ولتشكّل النص عادة من متوالية من المقاطع المتنوّعة ، فهو بنية متسلسلة مركبة من عدد من المقاطع التي تنتمي إلى النمط نفسه أو إلى أنماط مختلفة [1]،كما أنّ الوضعية نفسها المقترحة على التلاميذ ،تتطلّب إنتاج نص إخباري يتضمّن مقطعا سرديا أو أكثر إذ إنّ استجابة التلميذ لها تجعله يتقمص دورين ،هما دور الكاتب ودور المشارك في الحدث، بل والفاعل فيه ، كونه هو من يختار الرياضة ،وهو من يصفها ويبيّن طريقة ممارستها، ويبرز فوائدها، ويساعد هذا التموقع في النص على ظهور مقاطع سردية وأخرى إخبارية وقد يتضمّن أيضا مقاطع وصفية ،ونتيجة لهذا،اعتبرنا كتابة التلميذ نصا تطغى عليه مقاطع إخبارية ناجحا ، وإن تضمّن مقطعا سرديا أو أكثر ،مثلما هو الشأن في النص الآتي(35151.21)

(1) انظر،

Jean-Michel ADAM, *Les textes : Types et prototypes*, P .16-20 .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- أراد أبي أن يسجلني في نادي الرياضة، فطلب
مني أن أختار رياضة، ترددت كثيرا ثم اخترت
السباحة، وبعد أسبوع فقط سجلني أبي في
نادي السباحة، فكنت أخاف كثيراً لأنني ماكنت
أعرف فوائدها وشروطها حتى أخبرني مدرب
السباحة. أصبحت أحب السباحة حبا كبيرا و
أعرف كل فوائدها وشروطها.

السباحة لها فوائد كثيرة ومنها: تقوي العضلات
وتنشط جسم الإنسان وتقوي جهاز تنفسه.
وأهم شروطها: لا يمكن أن أسبح بمعدة
مملوءة أو معدة فارغة ويجب أن أكون

رشيقة الجسم وأن أشرب الماء بعد أن
أكمل التمارين الرياضية.

- وعندما تكون عندنا كل هذه الشروط يمكن
أن نصبح سباحين مشهرين.

السباحة رياضة ممتعة ومفيدة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

والملافت للانتباه عثورنا في المدونة على نصوص ــ وإن كانت قليلة ــ تدلّ على استبطان التلاميذ لخطاطة النص الإخباري،إذ جاءت خالصة،كما هو الحال في النص الآتي: (16151.18)

أراد أبي أن يسجلني في إحدى النوادي

الرياضية فتركني أختار رياضة تعجبني وتناسبني.
وقع اختياري على أن أمارس رياضة "الكاراتي دو"
نظرا لفوائدها الجمة، فهي نافذة للدفاع على
النفس.
"كاراتي دو" مفككة إلى ثلاثة أقسام "كارا" "تي"
و"دو" الذي يعني "منهج اليد الفارغة".
سميت هذه الرياضة هكذا لأن سكان جزيرة
"أوكيناوا" كانوا يدافعون على نفسهم دفاع اليد
الفارغة بدون سكاكين ولاشيء خطير ولذلك
سميت "كراتي دو". استخرجت هذه الرياضة في
جنوب اليابان وبالضبط في جزيرة "أوكيناوا".
مخترع "الكاراتي دو" هو الأستاذ "فيناكوشي" وهو
شيخ كان عمره عندما استخرج "الكاراتي دو" اثنان
وخمسون سنة.
كانت رياضة "الكاراتي دو" تمارس في ساحة
القتال واليوم أصبحت في قاعة الرياضة.
قبل بداية المبارزة تقام تسخينات
الأبدان ولكي تمارسها يجب أن تلبس لباسا أبيضا
وحزام لونه بحسب مستواك في الرياضة.
لهذه الرياضة مدرب خاص وحكم يقرر من الفائز.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لرياضة "الكاراتي دو" فوائد كثيرة فهي تجدّد
العضلات وتقويها وتمكن صاحبها من الدفاع
عن نفسه عند الإعتداء عليه، وتكسبه رشاقة وقوة
وثقة بالنفس، كما تجعله متوازنا وتقلل من توتره،
لذا أنا أنصح زملائي باختيارها وممارستها.

إنّ ما يميّز النص الإخباري ،هو عدم امتلاكه خطاطة واضحة على غرار النص السردي،وهو ما يفسّر عدم نجاح معظم التلاميذ في هذا المؤشّر،إذ بلغت نسبتهم 53,15% وهي صعوبة تتضاعف،إن نحن علمنا بأنّ هذا النمط من النصوص يدرس في السنة الثانية من التعليم الابتدائي،وأنّ المناهج قد أقرّت ضرورة العودة إليه لمراجعته مع بقية الأنماط المدروسة في السنة الخامسة من المرحلة نفسها،ولكن معدي الكتب المدرسية بالغوا في الاهتمام بالنص السردي،وهو ما يفسّر طغيانه على معظم إنتاجات التلاميذ،مثلما يوضّحه النص الآتي:

(16151.10)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

10

في يوم من الأيام ذهبت مع أخي في نزهة
إلى الحديقة، فأردت أن ألعب معه كرة
القدم فاستمتعت كثيراً بهذه الرياضة و
قررت أن أمارسها فطلبت من أبي ذلك
ولكنه رفض لأنه كان يظن أن الأولاد
فقط اللذين يمارسونها وإنني سوف أنسى
دراستي، فغضبت وذهبت إلى غرفتي فقال لي
أخي: هل تأتي معي إلى الحديقة لنلعب
مجدداً، فرفضت ولكني طلبت منه أن
نلعب في حديقة المنزل فأخذت الكرة
وضربتها ضربة قوية حتى إنكسر الزجاج

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فحزن أبي كثيرا وطلب مني عدم الخروج

من غرفتي فجلست وحيدة حزينة ولكنني

لم أستسلم وخرجت لكي أتكلم معه بينما

كان مستلقيا يقرأ الجريدة بدأت بالإصرار

عليه وبينت له فوائد الرياضة وأنه حتى

حتى البنات يمارسونها فقبل، وقال لي أنه

لم يكن يعرف مدى حبي لهذه الرياضة.

فسجلني في النادي لكي أمارسها ومنذ

ذلك اليوم نظمت أوقاتي وأصبحت

بارعة في ممارستي كرة القدم ومجتهدة

في الدراسة حتى أنني إخترت النادي

القريب من بيتي لكي لا أتأخر في العودة و

أنا فرحة لممارستي لهذه الرياضة.

16151

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وممّا يبرز طغيان النمطين السردي والحواري على نص التلميذ،وفشله بالتالي في تحقيق هذا المؤشّر،هذا النص:

(35151.03)

في إحدى المرات سألني أبي إن كنت أريد أن أمارس رياضة
ما، ترددت في البداية ثم وافقت فقلت له أريد أن أسجل
في نادي الكراتي فقبل بذلك. في أول يوم لي كنت مضطربة
قليلا ثم ارتحت عندما وجدت صديقتي هناك فسجلت
فيه واشتريت لباسا خاصا له حزام أبيض ربطته حول
خصري. بدأنا التمارينات ويوما بعد يوم أصبحت أجيد
القيام بها وحسبت أنني أجيد كل التمارينات فأمسكت
خشبة مستطيلة ووضعتها فوق صخرة فحاولت كسرها
فتألمت تألما شديدا، فقال لي مدربي: يا بنيتي
يجب عليك أن تتدربي جيدا وتحسني التصرف. وهكذا
عملت بنصائح مدربي وأصبحت ألتزم بقواعده.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فسألني أخي: ترى ما هي الفوائد التي ستستفيد منها

من رياضة الكراتي؟ فأجبته قائلة: للكراتي فوائد كثيرة

منها: يمكنك الدفاع عن نفسك في حالة الخطر كما أنها

تنمي ذكائك وعضلاتك فهي تعلمك الصبر والتركيز و

المثابرة وبهذا أحمي نفسي وجسمي من الأمراض

والجراثيم، أرأيت لها فوائد صحية وعلمية، فأجابني

أخي: حسنا يا أختاه هذا ممتاز واصلي على هذا

المشوار أما أنا فسأسجل في نادي الكونغ فو.

الواضح من هذا النص أنّ التلميذة،وإن تمكّنت من إبراز بعض فوائد الرياضة التي اختارت ممارستها،استجابة لما ورد في الوضعية ،فإنّ ذكرها لها جاء في شكل حوار غير مباشر ضمن نص سردي ،أي أنّها لم تفلح في إنتاج نص تطغى عليه مقاطع إخبارية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ـ 2 ـ2 الجانب الدلالي (معيار الانسجام)

يتكوّن الجانب الدلالي من خمسة مؤشّرات ،حظي النجاح فيها بنسب متفاوتة نبرزها في الجدول الآتي :

جدول رقم (4):نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "الانسجام "(الجانب الدّلالي)

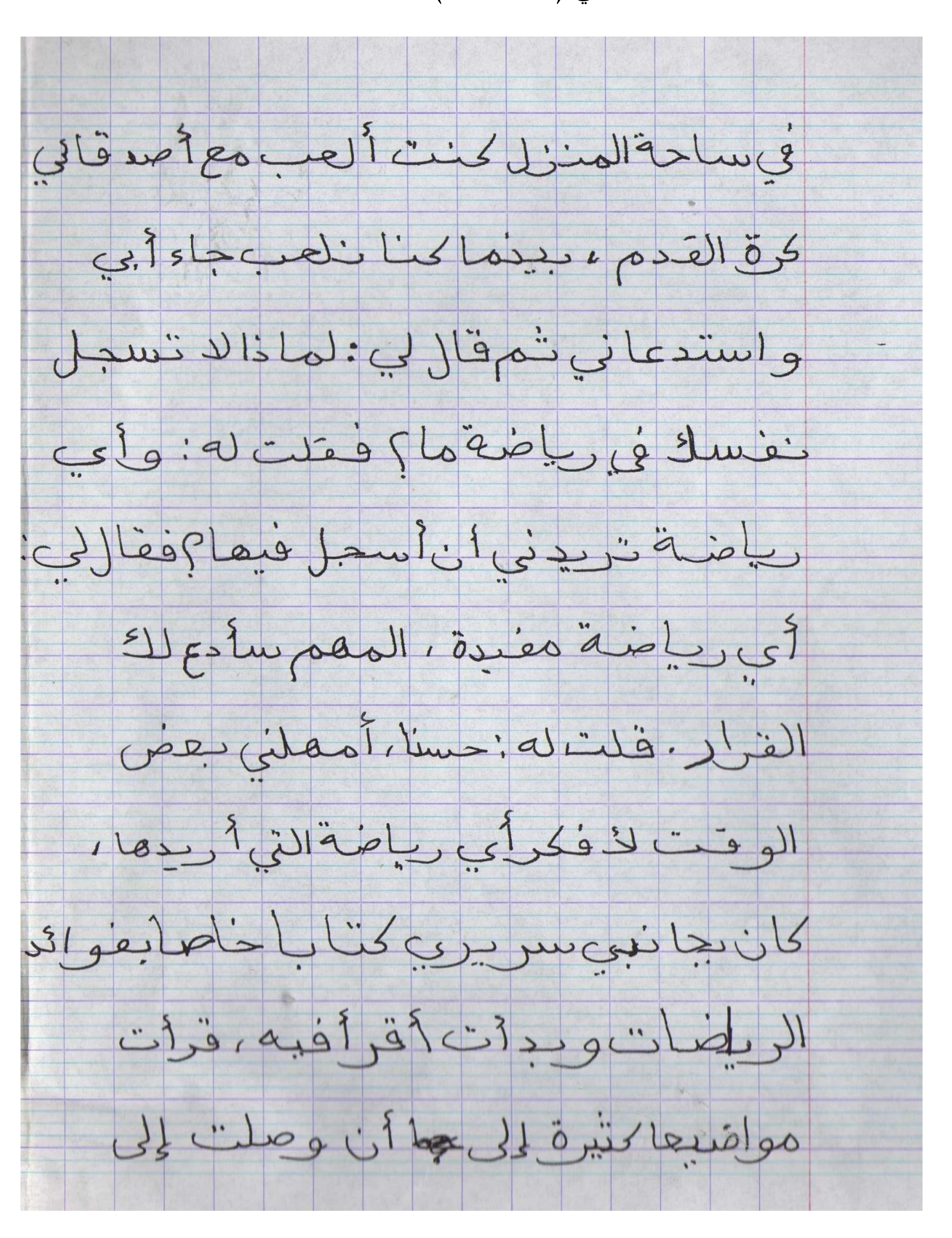
التلاميذ / المؤشّرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
2 ـ 1	148	55 ,01%	121	44,98%
2 ـ 2	269	100%	00	00%
2 ـ 3	201	74,72%	68	25,27%
2 ـ 4	205	76,20%	64	23,79%
2 ـ 5	227	84, 38%	42	15,61%

تبيّن النتائج المدوّنة في الجدول رقم (4)،أنّ أغلب تلاميذ المجموعة قد حقّقوا نجاحا في كلّ مؤشّرات معيار "الانسجام"،ففي كلّ منها تجاوزت نسبة النجاح 50% .

وتوضّح هذه النتائج أيضا أنّ أعلى نسبة نجاح في هذه المؤشّرات، سجّلت في المؤشّر(2 ـ2)، والخاص بكتابة نص طويل،إذ نجح فيه كلّ تلاميذ المجموعة، محققين بذلك نسبة 100%، وهو ما قد يعكس تمكّن التلاميذ من مستويات لغوية مختلفة كالجانب الإفرادي، وسعة المعلومات، و ما يردّ إلى المناهج بالدرجة الأولى التي حرصت من خلال أهدافها المترجمة في كتب القراءة على تزويد التلاميذ بلغة ثريّة من حيث الأفكار والمفردات المعبّرة عنها ، وذلك في شكل نصوص قرائية طويلة ،لاشكّ أنّها شكّلت نموذجا اقتدى به التلاميذ عند كتابة نصوصهم الخاصّة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد تراوح عدد السطور في نصوص تلاميذ هذه المجموعة ما بين أحد عشر وثلاثين سطرا، وهو ما نجسّده من خلال النص الآتي:(35151.13)



في ساحة المنزل كنت ألعب مع أصدقائي
كرة القدم ، بينما كنا نلعب جاء أبي
واستدعاني ثم قال لي: لماذا لا تسجل
نفسك في رياضة ما؟ فقلت له: وأي
رياضة تريدني أن أسجل فيها؟ فقال لي:
أي رياضة مفيدة ، المهم سأدع لك
القرار. قلت له: حسنا، أمهلني بعض
الوقت لأفكر أي رياضة التي أريدها ،
كان بجانبي سريري كتابا خاصا بفوائد
الرياضات وبدأت أقرأ فيه ، قرأت
مواضيعا كثيرة إلى أن وصلت إلى

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

موضوع السباحة، قرأت عنها و وجدت

بأن فيها فوائد كثيرة و منها: تنمي الجسم

و يصبح رشيقا، تقلل من السمنة و تقوي

العضلات و كثير الكثير من الفوائد، فذهبت

عند أحد أصدقائي و سألته إذا تمارس السباحة،

فقال لي: نعم إني أمارسها ممارسة يومية

فهي مفيدة أيضا لا تنسى أن الرسول (ص)

قال: «عَلِمُوا أَبْنَاءَكُمْ السِّبَاحَةَ وَالرِّمَايَةَ

وَرُكُوبَ الخَيْلْ»

فقلت له: أنا سأجل نفسي في السباحة

فهل سترافقني؟ فقال لي: كما شئت، و

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ترددت طويلا ثم اتخذت قرارا بأن أسجل
نفسي فطلبت من أبي أن يسجلني في السباحة
فسجلني وقد كنت أذهب يوميا إلى المسبح
لأتدربه وكم كانت السباحة مفيدة جداً
وممتعة فطلبت من أصدقائي أن يسجلوا
أنفسهم وأحثهم على ممارستها منهم من
قبل ومنهم لم [illegible] الفضل يعود لأبي الذي
شجعني لممارستها.

حقّق المؤشّر (2 ـــ 5) ،والمتعلّق باستعمال كلمات في محلّها ،لا تحمل أيّ لبس أو غموض نسبة نجاح قدّرت بـــ 84, 38% ،وهي نسبة تعكس قدرة هؤلاء التلاميذ على توظيف كلمات دقيقة تدلّ على معانيها،كما تؤكّد في الوقت نفسه تحكّم معظمهم في لغة المدرسة،إذ لم يستعملوا كلمات من سجّلات لغوية أخرى تعوّدوا عليها في حياتهم اليومية،إلاّ أنّنا سجلنا عكس ذلك لدى 15,61% من تلاميذ هذه المجموعة ،حيث استخدموا كلمات في غير محلّها،مثلما هو الشأن في السياقات الآتية:

" من فوائد الرياضة....**تصليح** العضلات " (16151.02)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" كبرت مع هذه الرياضة و**عدت** قويا جدّا " (09251.37)

" وقال:....فأنت حرّ أن تختار الرياضة التي تشاء.ولمّا قال هذا القول **المفزع**..." (16151.05)

وممّا يبرز ذلك أيضا استعمال الفعل "فعل" في مواضع مختلفة، وهو متواتر في نصوص بعض التلاميذ ينمّ عن فقرهم اللّغوي؛ فهم لا يملكون في رصيدهم الأفعال التي يمكن أن تحلّ محلّه، وذلك في مثل:

" قرّر مدير المسبح أن **نفعل** السباق في الماء" (16151.20)

" وأنتم لماذا لا **تفعلوا** كرة اليد ؟" (09251.26)

"حان الوقت أن **تفعل** رياضة تساعدك وتفيدك يا بنيّ " (16151.05)

كما استخدم بعض هؤلاء التلاميذ أيضا كلمات مبهمة،مثل:

" ولمّا تسبح في المسبح الواسع كأنّك في البحر وأمواجه **الباطعة** " (16151.20)

"...وعندما دقّت **السماعة** كلّ الأطفال سبحوا.." (16151.2)

ومن الاستعمالات العامية التي وظّفها هؤلاء التلاميذ :

" **خممت** طويلا ثم قررت أن أدخل في نادي كرة السلة " (09251.33).

تدلّ هذه الأمثلة كلها على عجز في الرصيد الإفرادي لدى هؤلاء التلاميذ،حيث لجأوا إلى سدّه بالاغتراف من العامية أو بإقحام كلمات رأوا أنّها قد تدلّ على معاني الكلمات التي عجزوا عن استحضارها،أو بأخرى ابتدعوها متصورين أنّها موجودة في اللغة وتعبّر عمّا أرادوه،وفي كلّ هذه الحالات فإنّ هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى تدعيم في الجانب الإفرادي،وهو الأمر الذي يمكن أن تحققه المطالعة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

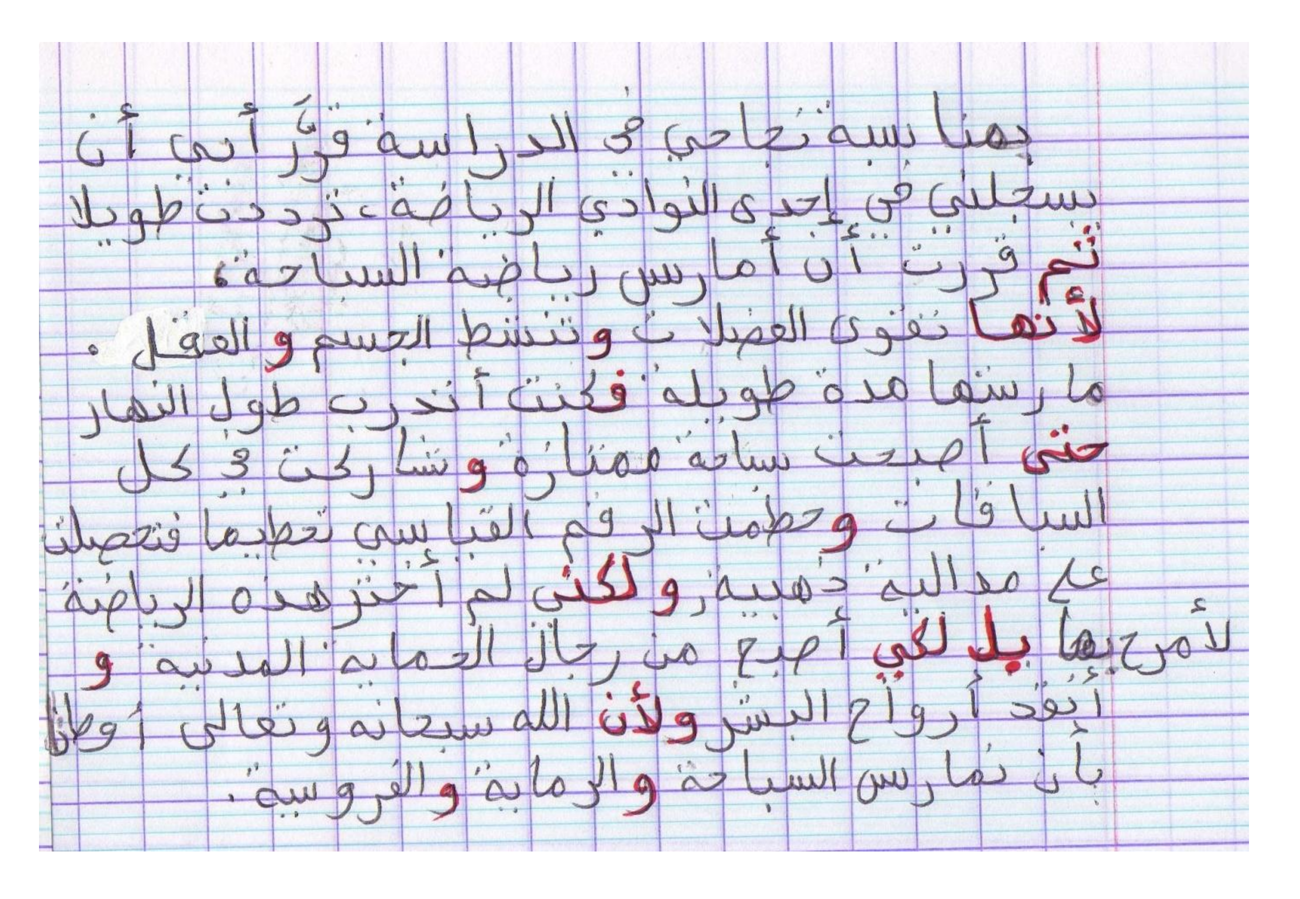
بلغت نسبة نجاح تلاميذ المجموعة الأولى في المؤشّر (2ـــ 4)،والخاص بتوظيف الروابط توظيفا سليما 76,20%،فقد أبرزت نصوصهم قدرتهم على ربط جملها بروابط متنوعة تدل على تحكّمهم في اختيار المناسب منها ،وإدراجه في موضعه المناسب،وممّا يوضّح ذلك،المقاطع النصيّة الآتية:

" أنت بنت ذكيّة **فإذا** نظمت وقتك وراجعت دروسك ستستمتعين بممارسة الرياضة " (16151.30)

" هناك أنواع عديدة من الرياضة يا أبي، **فـــ**منها كرة القدم **و**كرة السلّة **و**ركوب الخيل و السباق **لكن** الرياضة التي أفضّلها هي كرة اليد "(16151.05)

" ...**فـــ**بفضلها [كرة اليد] نستطيع أن نتغلّب على أمراض عديدة **منها** الربو ومرض السّكر ، **و لهذا** أريد أن أمارس هذه الرياضة.."(09351.21)

ويبرز حسن توظيف الروابط أيضا من خلال هذا النص: (09251.08)


بمناسبة نجاحي في الدراسة قرّر أبي أن
يسجلني في إحدى النوادي الرياضية، تردّدت طويلا
ثم قررت أن أمارس رياضة السباحة،
لأنها تقوي العضلات وتنشط الجسم والعقل.
مارستها مدة طويلة فكنت أتدرب طول النهار
حتى أصبحت سباحة ممتازة وشاركت في كل
السباقات وحطمت الرقم القياسي تحطيما فتحصلت
على ميدالية ذهبية، ولكني لم أختر هذه الرياضة
لأمرح بها بل لكي أصبح من رجال الحماية المدنية و
أنقذ أرواح البشر ولأن الله سبحانه وتعالى أوصانا
بأن نمارس السباحة والرماية والفروسية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

امتازت الروابط الموظّفة في المقاطع المذكورة بكونها روابط منطقية متصلة بالأسباب والنتائج والتعارض وتفصيل الأفكار اقتضاها اعتماد الكتابة في النمط الإخباري،و يعود توفيق التلاميذ فيها إلى المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة ،والتي أقرّت تعليم هذه الروابط من خلال النصوص حتى يدرك التلميذ وظيفتها في ربط الجمل وإضفاء الاتساق على النص،وهو ما مكّنه من تجنيدها عند كتابة نصّه الخاص.وإذا كان هذا هو الحال في معظم نصوص تلاميذ هذه المجموعة ،فإنّ بعضهم لم يوفّق في ذلك ،وقد بلغت نسبتهم 23,79% ،وممّا يوضّح ذلك:

" ...ولها فوائد جمّة [كرة اليد] وهي تقوي العضلات و تجعل عضلاتك قوية ومتماسكة..ولهذا اخترت هذه الرياضة لفوائدها..."(16151.05)

الواضح في هذا المقطع عدم توفيق التلميذ في اختيار الرابط المناسب للدلالة على التفصيل،فقد فضّل استعمال الواو في [وهي] بدل الفاء التي تكفل له التفصيل في فوائد الرياضة،كما أنّه ،وبعد ما عدّد هذه الفوائد،استعمل الرابط الاستنتاجي [لهذا] ،وهو اختيار موفّق لو أنّه ختم المقطع بـــ " ولهذا اخترت هذه الرياضة " ،ولكنه أضاف "لفوائدها"،ممّا يدلّ على عدم إدراكه لدلالة الرابط [لهذا].

وممّا يوضّح عدم التوفيق في توظيف الروابط أيضا،بدأ التلميذ جملته،التي تعبّر عن فكرة لم يسبق له ذكرها ،بالرابط [ف]،بعدما رسم النقطة في آخر الجملة التي سبقتها:" فأنبأونا أنّهم يمارسون هذه الرياضة في ملعب الأبيار فمدرّبهم لاعب ماهر" (16151.05)

إنّ استهلال الجملة برابط دون أن تكون لها علاقة بسابقتها، يدلّ على عدم إدراك التلميذ لوظائف الروابط ،وبالتالي استعمالها كيفما اتفق،هذا فضلا عن توظيفه للرابط [ف] في "فمدربهم" بدل الواو،وهو ما يبرز حاجة بعض التلاميذ إلى الدعم في هذا المجال.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ إخفاق بعض التلاميذ في توظيف الروابط المناسبة في النص المكتوب، قد يردّ إلى طريقة انتقائها وإدراجها ضمن المعارف اللغوية الواجب تعليمها في كلّ سنة،فنتيجة اعتماد المقاربة النصية،والتركيز على تعليم نمط نصي في كلّ سنة،بناءً على الكفاءة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الختامية لها، كان يفترض أن يتم انتقاء الروابط ومختلف الموارد الأخرى التي تخدم النمط النصي المقرر،إلاّ أنّ ما لاحظناه هو أنّ توزيع المعارف عامّة والروابط خاصّة،على سنوات المرحلة الابتدائية، قد تمّ بناءً على أسس أخرى،ممّا جعلها لا تخدم الكفاءة الختامية و لا تساعد المتعلّم على الكتابة في نمط معيّن باعتبارها من القرائن اللغوية المرتبطة به.

نال المؤشّر (2ــ 3)،والخاص بالانسجام الدلالي لنص التلميذ المنتج نسبة نجاح قدّرت بـــ 74,72%،حيث تمكّن التلاميذ الذين تعبّر عنهم هذه النسبة من تجاوز عتبة التحكّم في هذا المؤشر نتيجة غياب التناقضات بين جمل نصوصهم ،وكذا حسن استخدامهم للإحالات فيها ، وممّا يجسّد ذلك النص الآتي:

(09251.07)

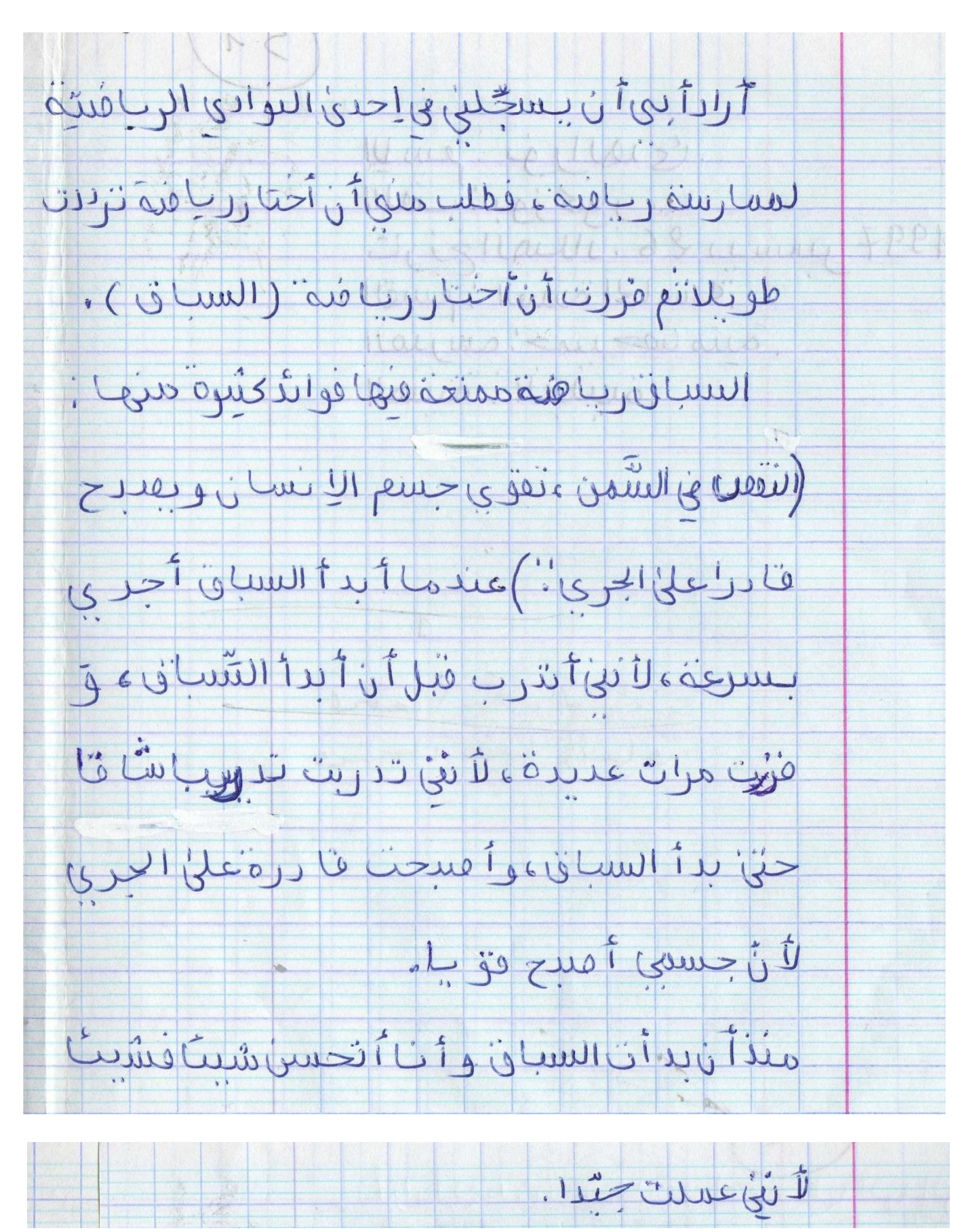
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التحرير: ركوب الخيل أو الفروسية هي لعبة رياضية رائعة لها
فوائد عديدة كتقوية العضلات والتدرب على الاحتمال،
والتعود على الخيول وأيضا هي رياضة تعلم روح
التنافس وعدم الاستسلام مهما وقف
الفارس أمام حواجز صعبة وهي تعلم الانسان
ركوب الخيل بمهارة وتزيد العلاقة بين الفارس
وحصانه، وتقوي الروابط التي تجعل الإنسان
ينجذب أكثر لعالم الحيوان الذي يمثل له وكذا
لهذه الرياضة صداقة عميقة فالحصان حيوان
وفي لا يخذل فارسه أثناء وقوعه في مأزق
فهو يحاول جاهدا لكي يساعده وهو لا يتخلى عنه
أبدا وتعلم هذه اللعبة العمل كفريق واحد لذلك
اخترتها التي تعلقت بها منذ صغري وأحببتها
لأنها تناسبني كثيرا!
أنا أنصح كل واحد منا أن يمارس الرياضة
التي يحبها شرط أن يختار الأفضل منها والتي
يعلم أنها [illegible] مفيدة له أكثر لأن
العقل السليم في الجسم السليم

يبيّن النص المذكور قدرة التلاميذ على توظيف العائد توظيفا سليما سواء كان عن طريق الضمير أو اسم الإشارة أو الاسم الموصول،ويعود الفضل في ذلك إلى المناهج الجديدة التي اهتمت بطريقة تعليمها في نصوص وليس في جمل معزولة .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

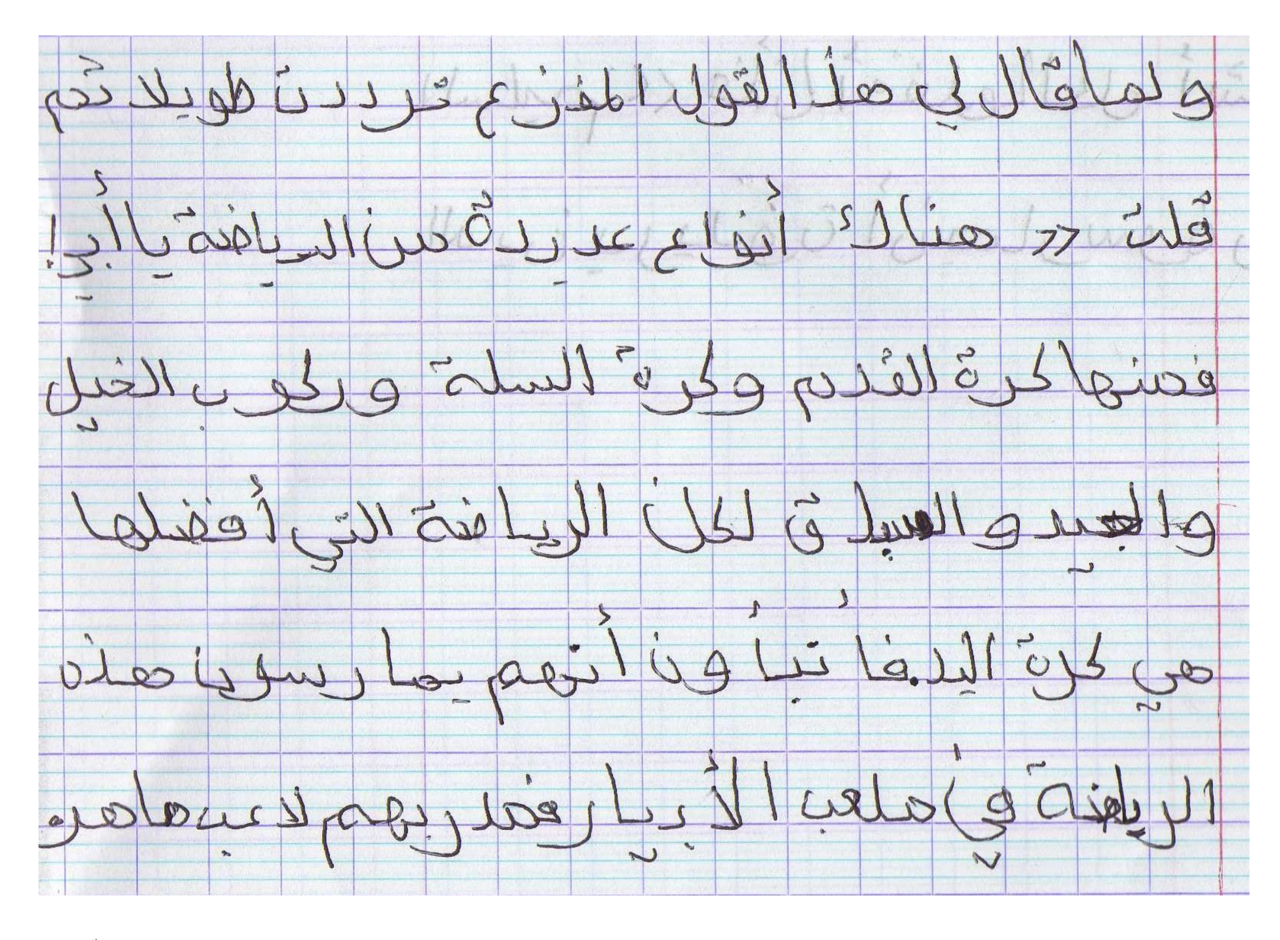
هذا،ولم ينجح 25,27% من تلاميذ المجموعة في هذا المؤشر بسبب عدم قدرتهم على توظيف العائد ممّا أدى إلى تكرار بعض الأسماء في نصوصهم دون أن تكون لهم كفاءة تعويضها،مثلما هو شأن كلمة "السباق " التي تواترت بشكل كبير في هذا النص:0925123


أراد أبي أن يسجّلني في إحدى النوادي الرياضية
لممارسة رياضة، فطلب مني أن أختار رياضة ترددت
طويلا ثم قررت أن أختار رياضة (السباق).
السباق رياضة ممتعة فيها فوائد كثيرة منها:
(التنفس في الشمس، تقوي جسم الإنسان ويصبح
قادرا على الجري.") عندما أبدأ السباق أجري
بسرعة، لأنني أتدرب قبل أن أبدأ السّباق، وَ
فزت مرات عديدة، لأنني تدربت تدريبا شاقا
حتى بدأ السباق، وأصبحت قادرة على الجري
لأن جسمي أصبح قويا.
منذ أن بدأت السباق وأنا أحس شيئا فشيئا
لأنني عملت جيّدا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ومن الذين أخفقوا في هذا المؤشّر أيضا ،تلاميذ أحالوا بواسطة الضمير العائد (Pronom anaphorique) على مرجع (Référent) لم يسبق لهم ذكره ،فعلام يعود الضمير [هم] في "أنّهم" الوارد في هذا المقطع النصي؟:

(1615105)



ولما قال لي هذا القول المفزع ترددت طويلا ثم
قلت « هناك أنواع عديدة من الرياضة يا أبي
فمنها كرة القدم وكرة السلة وركوب الخيل
والجيدو والسباق لكل الرياضة التي أفضلها
هي كرة اليد فأنبأ ون أنهم يمارسونا هذه
الرياضة في ملعب الأبيار فقدر بهم لاعبها هو

إنّ عدم ذكر الوحدة المصدر (Unité source)، ثمّ الإحالة عليها بواسطة الضمير، يخلّ أيّما إخلال بالانسجام الدّلالي للنص، إذ يجعل القارئ يتكهّن بالمرجع المقصود ،وهو ما يتطلّب المعالجة والدّعم لدى هؤلاء التلاميذ.

تمكّن 55,01% من تلاميذ المجموعة الأولى من النجاح في المؤشّر (2ــ1)،المتعلّق بتوظيف معجم ثري وملائم لموضوع النص المنتج ،حائزا بذلك على المرتبة الأخيرة في نسب النجاح التي حققتها مؤشّرات هذا المعيار،فمن حيث الثراء ،كان معظم تلاميذ هذه المجموعة قد

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

استخدموا رصيدا إفراديا معتبرا،وهو ما تؤكّده النتائج التي أسفرت عنها عملية جرد نصوصهم[1] ، والمدونة في الجدول الآتي:

جدول رقم (5): كمية المفردات المستخرجة من نصوص تلاميذ المجموعة الأولى

كميّة المفردات / صنفها	عددها	نسبتها
الأسماء	1180	68,96%
الأفعال	472	27,58%
الأدوات	59	3,44%
المجموع	1711	99,98%

يتبيّن من النتائج المثبتة في الجدول أعلاه،أنّ التلاميذ قد وظّفوا كمية معتبرة من المفردات في نصوصهم،يتفق توزيعها على أصنافها مع التوزيع الذي أقرّته مختلف الدراسات [2]،ويعود الارتفاع النسبي للأسماء إلى طبيعة النص المكتوب(نمطه الإخباري) الذي يتطلّب الوصف والتحديد والتعداد..،وهو ما يستدعي توظيف الأسماء بكثرة.

يمتلك تلاميذ هذه المجموعة من الناحية الكميّة إذن ، رصيدا لغويا ثريّا قد يقود إلى سدّ حاجاتهم التواصلية فـ « إذا كانت وفرة المفردات والبنى اللغوية لا تضمن دائما فعالية

---

(1) انظر، ص. 197،196 من هذا البحث.

(2) انظر فيما يخص اللغة العربية،التصنيف الذي قام به عبد المجيد سالمي في: *العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة من التعليم في سبعة بلدان عربية* ،دراسة تحليلية نقدية،رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر ، 1988 ،ص.95. وفيما يتعلّق باللغتين الفرنسية و الإنجليزية ، أعمال جيرو (Guiraud) وماكي (Mackey) على الترتيب في الصّفحتين 230و 229 من كتاب ماكي:

Principes de didactique analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التواصل،فإنّ فقرها وعدم دقتها يشكلاّن إخفاقا مؤكّدا »[1]. ويعود الفضل في اكتسابه إلى النصوص القرائية الثرية التي تضمنتها كتب القراءة العربية الجديدة لمختلف سنوات المرحلة الابتدائية.ولقد قادتنا عملية تحليل نصوص هؤلاء التلاميذ إلى التعرّف على الطريقة التي يلجأون إليها قصد إثراء نصوصهم،وفي مقدّمتها العلاقات الدلالية ،فكثيرا ما يعتمدون في ذلك على المقابلة ، ومثالها :

" أنا لا أحبّ كرة القدم،أنا أفضّل رياضة الكاراتي" 09351.34

ويمكن لهذه المقابلة أن تتم بين الصّفات، مثل:

" الرياضة مفيدة خصوصا بالنسبة للشخص **البدين،** فعندما يمارسها يصير **نحيفا** ويستطيع أن يمشي و يقفز دون أن يتعب " (35351.26).

" يحصل **الرابح** على ميدالية ذهبية،ويعطون **للخاسر** ميدالية فضية " (16251.30).

" عندما تمارس الرياضة تعرق كثيرا فتصير **وسخا** ولكن عندما تتحمم تصبح **نظيفا** وتشعر بالراحة" (16353.18).

وقد يعتمد التلاميذ أيضا طريقة أخرى تتمثّل في تفريع موضوعة كبرى (Hyper thème)،حيث تشكّل بعض الكلمات منبعا يستمدّون و ينمون انطلاقا منه نصوصهم ويثرونها، مثل "الزملاء" في المقطع النصي الآتي:

" ..وهكذا تعرّفت على الكثير من **الزملاء**،**الأول** يلعب كرة القدم،**والثاني** يمارس الكاراتي،**والثالث** تنس الطاولة **والرابع** الجيدو.."(35351.10).

ممّا لا شكّ فيه أنّ مرد القسط الأكبر من الثراء الملاحظ في لغة هؤلاء التلاميذ إلى المناهج

---

(1) Alain BENTOLILA , Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire

نقلا عن:

Thierry MAROT, *Lecture-écriture : Apprendre autrement, Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*, p.27.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الدراسية والكتب المدرسية،فقد شدّ انتباهنا في المفردات التي وظفوها ، استعمالهم لأسماء خاصّة، روجتها المناهج الدراسية الجديدة، ممّا يبرز قدرتهم على الإدماج ، وذلك في مثل :

" أصبحت لدي **كفاءة** في هذه الرياضة"(16152.24).

" أمتلك **قدرات ومهارات** كبيرة توصلني إلى أن أكون لاعبا عالميا" (35151.13).

" لكي أنجح وأحقق كل **أهدافي** " (35151.19).

هذا عن ثراء المفردات،أمّا فيما يخصّ ملاءمتها لموضوع النص المنتج ، فقد تمكّن تلاميذ هذه المجموعة من توظيف مفردات دقيقة مرتبطة بمجال الرياضة والصحة، من أمثلتها: تسديدة ، تشنّج،تدريب،تصويب،تفوّق،كولسترول، دورة دموية ، توتّر ، استرخاء ، خصر ، خمول ، ربو،رشاقة،طاقة،بدانة،عدو،عضو،لياقة،مِضرب،أدرك،اعتنى،سدّد،انطلق،بارز،تألّق،تجاوز..

ويرجع الفضل في اكتساب هؤلاء التلاميذ لهذه المفردات إلى المناهج التي أقرّت ،ولأول مرّة،ضرورة إدراج الرصيد اللغوي العربي في كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية،إذ جاء في منهاج السنة الثانية من المرحلة نفسها : « يشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلّق بالمحور الرئيسي،وأن تعمل على ترويج مفردات الرصيد اللغوي العربي... ».[1]

شكّل التلاميذ الذين لم ينجحوا في هذا المؤشّر نسبة 44,98%،وهي نسبة لا يستهان بها، نفسّر سبب بلوغها بإخفاق التلاميذ في الجانب الثّاني منه [المؤشّر]،والخاص "بملاءمة المعجم المستعمل لموضوع النص المنتج" ،إذ حاد الكثير منهم عن ذلك نتيجة فشلهم في الكتابة في نمط النص المناسب،فقد أدّى سرد بعضهم لمراحل تسجيلهم في النادي الرياضي أو لمغامرات يروون فيها كيف صاروا لاعبي كرة قدم مشهورين أو كيفية حصولهم على ميداليات ذهبية في السباحة أو الجيدو..إلى عدم تركيزهم على وصف الرياضة وبيان فوائدها ،ومن ثمّة إلى توظيف معجم قليل الارتباط بموضوع النص في غالبيته.

(1) مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي*، ص.39.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ـــ 2 ــ3 الجانب الصّرفي التركيبي (معيار سلامة اللّغة)

يتشكّل معيار " سلامة اللغة " من ستة (6) مؤشّرات ،نعرض النتائج المحققة في كلّ منها في الجدول الآتي:

جدول رقم (6):نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار "سلامة اللغة "(الجانب الصّرفي التركيبي)

التلاميذ / المؤشّرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
3 ــ 1	125	46,46%	144	53 ,53%
3 ــ 2	196	72,86%	73	27 ,13%
3 ــ 3	218	81,04%	51	18,95%
3 ــ 4	226	84,01%	43	15,98%
3 ــ 5	147	54,64%	122	45, 35%
3 ــ 6	118	43,86%	151	56,13%

تظهر النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه، نجاح معظم تلاميذ المجموعة الأولى في معيار "سلامة اللغة"، وذلك في أربعة(4) مؤشرات من ستة (6)، وبالتالي إخفاقهم في اثنين (2) منها، هما (3ــ1) و(3ــ6)، الخاصين بـــ " تلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار" والالتزام بالقواعد الإملائية "،إذ حصلوا في كلّ منهما على نسبة نجاح أقل من 50%.

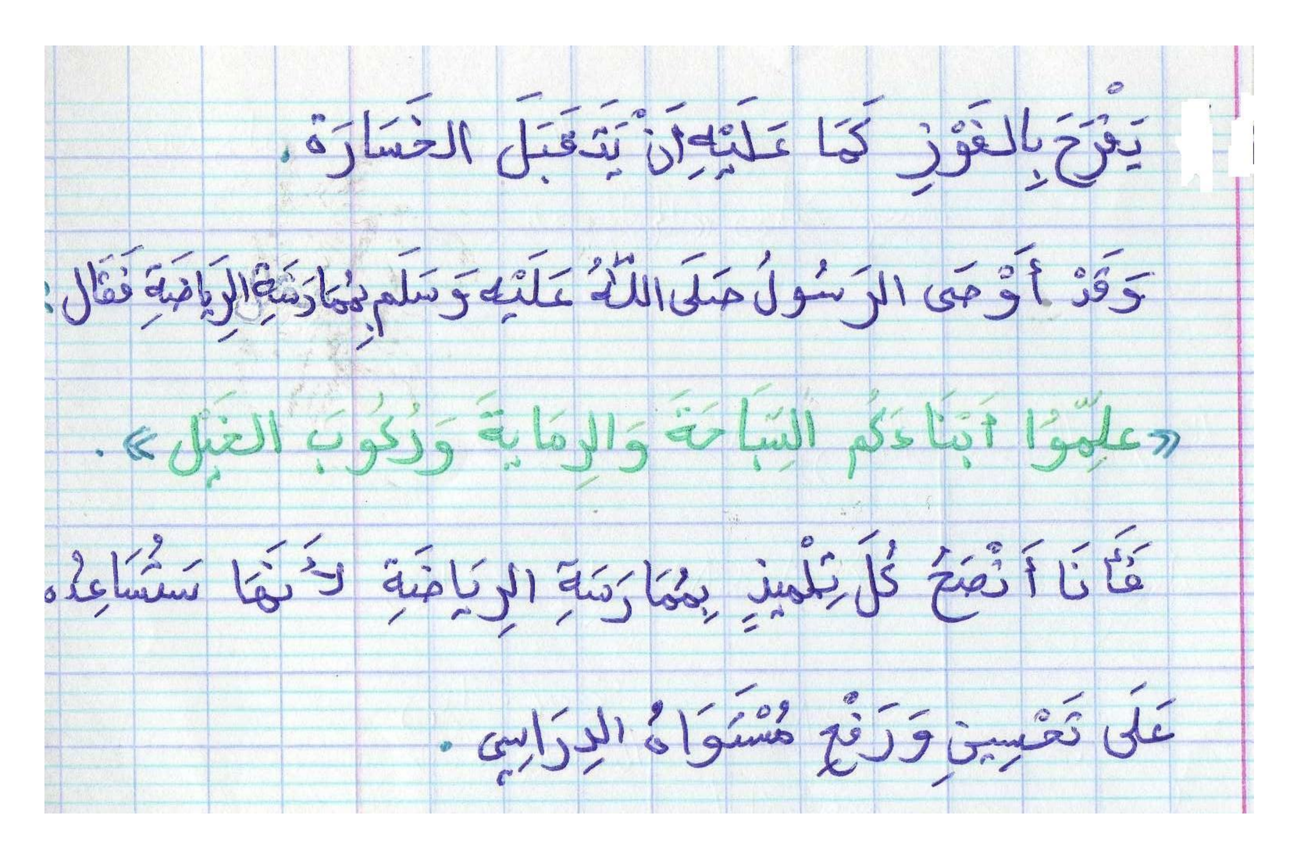
لقد سجّلت أعلى نسب النجاح في المؤشّر (3 ــ4)،وهو المتعلّق بالسلامة النحوية لبنية الجملة، فقد أظهر التلاميذ تفوقا كبيرا في إدراك العلاقات النحوية بين وحداتها،ممّا يبرز قدرتهم على تجنيد المعارف النحوية المُدرّسة أثناء الكتابة،وهو أمر لا يتجسّد من خلال نسجهم لتراكيب سليمة فحسب،بل إن بعضهم قد ذهب إلى أبعد من ذلك حينما عمد إلى شكل نصّه شكلا تاما

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

سليما،يلفت انتباه القارئ،ويثبت في الوقت نفسه كفاءة التلميذ اللّغوية،ذلك ما يوضّحه النص الآتي:(35151.01)

-الرياضة نشاط ذهني أو بدني ولها فوائد كثيرة ومتعددة لذا
نرى الكبار والصغار يمارسونها فهي أنواع: فكرية، بدنية،
فردية أو جماعية. ومهما كان نوعها فهي تزيد ممارسها
نشاطا وقوة وصحة، فإذا كان للفرد وقت فراغ فعليه
بممارسة رياضة مفيدة تفيد جسمه وعقله، كما يقول
المثل: «العقل السليم في الجسم السليم».
-الرياضة المفضلة لدي هي رياضة كرة المضرب، فهي تقوي
عضلاتي وتزيل عني القلق والتوتر، وتنمي قدراتي،
فأمارسها في أوقات فراغي وفي الأيام الأربعة:
السبت، الأحد، الثلاثاء، الأربعاء. وعلى كل رياضي
أن يكون متسامحا، وأن تكون لديه روح رياضية، وأن

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


يفرح بالفوز كما عليه أن يتقبل الخسارة.

وقد أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم بممارسة الرياضة فقال:

«علموا أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل».

فأنا أنصح كل تلميذ بممارسة الرياضة لأنها تساعده

على تحسين ورفع مستواه الدراسي.

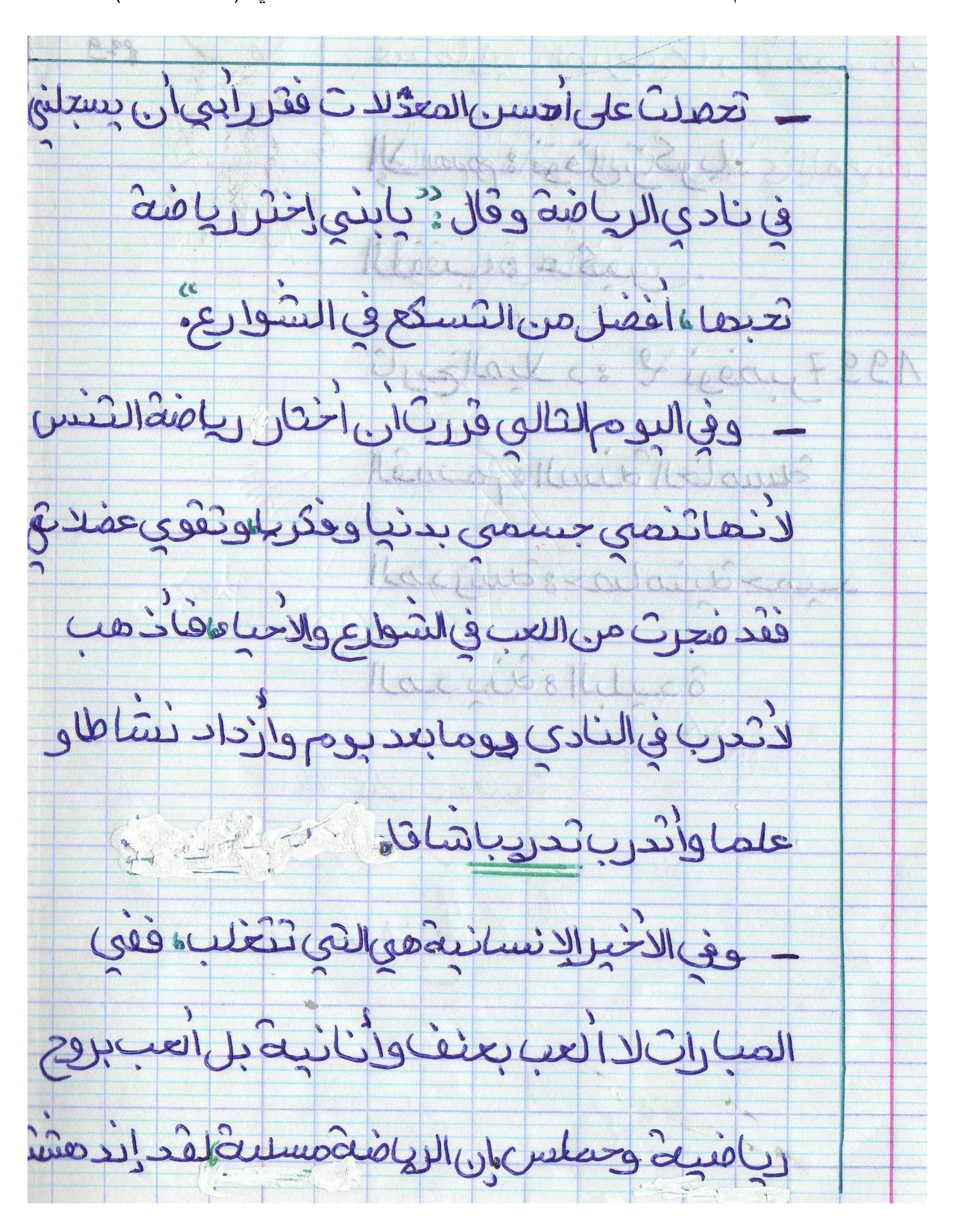
ويعود هذا النجاح إلى الطّريقة المعتمدة في تدريس النحو ،والتي لم تعد تركّز على ترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم عن طريق الحفظ، ولا بتقييم مدى استيعابه لها بواسطة تطبيقات تبيّن تمكّنه من التعرّف على المسألة النحوية المدروسة واستخراجها فحسب، بل وبالتركيز على التوظيف السليم لها أثناء الإنتاج، إضافة إلى أنّ المنطلق في ذلك هو النص،إذ يكتشف المتعلّم الظاهرة النحوية المقررة من خلاله.

بهذا يمكننا القول إنّ تدريس الظواهر النحوية قد حقّق أهدافه المسطرة في مناهج اللغة العربية ، وهو ما تؤكّده من جهة أخرى،نسبة الإخفاق القليلة المقدّرة بـــ 15,98%،والتي تدلّ على عدم إدراك بعض التلاميذ للعلاقات النحوية في الجملة،ممّا يقتضي دعم مكتسباتهم وتدريبهم على التوظيف السليم للقواعد المتعلّمة أثناء الكتابة.

يحتل النجاح في المؤشّر (3 ــ 3)،والمرتبط بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل،المرتبة الثالثة في نسب النجاح التي حققتها مؤشّرات هذا المعيار ،وذلك بنسبة 81,04%، وهي نسبة معتبرة ،يعود الفضل في تحقيقها أيضا إلى الطريقة المنتهجة في التدريس والتي ترتكز على النص،فالمتعلّم يكتشف الظواهر النحوية المدروسة ومن بينها استعمال الأزمنة في

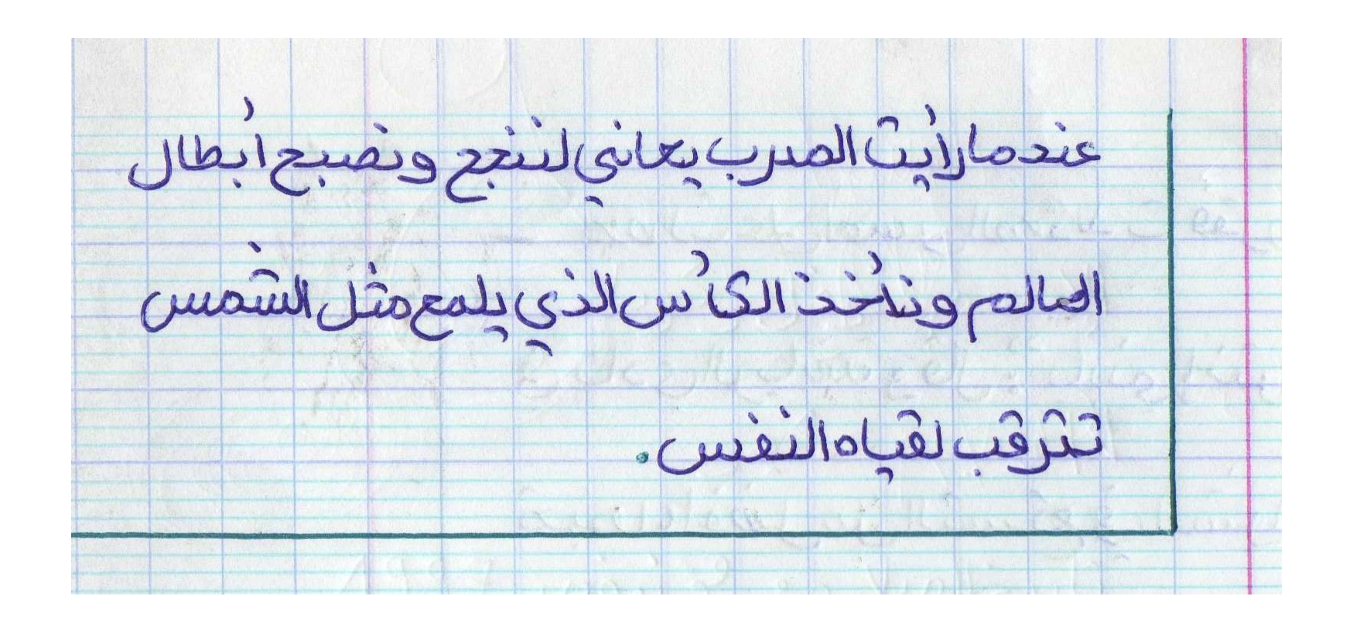
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا النص،وهو ما خوّل له إدراك كيفية توظيفها بين جمله ،وما جعله يجنّدها عند كتابة نصّه قصد تحقيق الانسجام بين جمله ،ويظهر ذلك جليّا من خلال النص الآتي:(09251.31)



- تحصلت على أحسن المعدلات فقرر أبي أن يسجلني
في نادي الرياضة وقال: "يابني إختر رياضة
تحبها، أفضل من التسكع في الشوارع."
- وفي اليوم التالي قررت أن أختار رياضة التنس
لأنها تنمي جسمي بدنيا وفكريا وتقوي عضلاتي
فقد ضجرت من اللعب في الشوارع والأحياء فأذهب
لأتدرب في النادي ويوما بعد يوم وازداد نشاطا و
علما وأتدرب تدريبا شاقا.
- وفي الأخير الإنسانية هي التي تتغلب، ففي
المباريات لا ألعب بعنف وأنانية بل ألعب بروح
رياضية وحماس إن الرياضة مسلية لقد إندهشت

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


عندما رأيت المدرب يعاني لننجح ونصبح أبطال
العالم ونأخذ الكأس الذي يلمع مثل الشمس
تشرق لقياه النفس.

هذا،وقد كانت نسبة الإخفاق في هذا المؤشّر،هي الأخرى ضعيفة،قدّرت بـــ 18,95% ،وهي على ضعفها،تجسّد الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ ، ذلك ما تبرزه الأمثلة الآتية:

" ألعب كرة السلّة في الملعب ولمّا أنتهي تحمّمت وذهبت إلى المنزل " (16251.29)

" فأحضرت أدواتي وأذهب إلى النادي ومارست الرياضة " (16151.30)

وتؤكّد نسبة إخفاق هؤلاء التلاميذ،مرّة أخرى،ضرورة الاهتمام بمرحلة المراجعة وتخصيص حيّز زمني لها في حصّة التعبير الكتابي؛فممّا لاشكّ فيه أنّهم لو أعادوا قراءة نصّهم بنيّة الإصلاح لاكتشفوا الخلل في توظيف الأزمنة بين الجمل ولتداركوه.

حظي النجاح في المؤشّر (3ــ2) ،والخاص بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المختار بنسبة نجاح بلغت 72,86%،حائزا بذلك على المرتبة الثالثة في نسب نجاح مؤشّرات هذا المعيار ؛فقد تمكّن معظم التلاميذ من التوفيق بين نمط الكتابة والزمن الموظّف ، وهو ما يؤكّده استخدامهم للماضي الذي يتلاءم مع رواية الأحداث في المقطع السردي المشكل لمدخل نصوصهم المكتوبة ،ثمّ انتقالهم إلى استعمال المضارع الذي يقدّم المعلومات وكأنّها حقائق عامّة وشاملة لا تخضع لزمن معيّن،وذلك في المقطع الإخباري،مثلما يوضّحه النص الآتي:(09251.32)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في يوم من أيام العطلة أراد أبي أن
يسجلني في إحدى النوادي الرياضية فقد
طلب مني أن أختار رياضة فاخترت السباحة
وفي اليوم الذي دخلت فيه إلى النادي فرحت
فرحا شديدا، فهذه الرياضة مفيدة للعضلات
فهي تجعلها متينة وقوية وتجعل الجسم
الإنسان رشيقا وخفيفا وتساعد على
التنفس جيدا، وعند ممارستها لأول
مرة نحس بألم في الأيدي والأرجل
وذلك لأننا نستخدم عضلاتنا، وهي
تساعد أيضا على النمو بشكل أفضل و
أسرع لأنها تمدد العضلات، ولكن
إن توقفنا عن ممارستها لن نستفيد
من فوائدها. السباحة رياضة
ممتعة ومفيدة وأنا أنصح كل الأطفال
الذين لا يمارسونها بممارستها،
كما أدعو كل من لديه وقت فراغ أن يستغله
في هذه الرياضة التي أعتبرها أحسن
الرياضات.

ويرجع نجاح هؤلاء التلاميذ في هذا المؤشّر إلى استبطانهم خطاطة النصين السردي والإخباري بكل متطلباتهما،وذلك نتيجة احتكاكهم بنصوص قرائية تنتمي إلى النمطين ،وهو ما جعلهم يميّزون بين الأدوات اللغوية الخاصّة بكل نمط ومن بينها الأزمنة،فيوظّفون بالتالي الزمن المناسب لكلّ نمط ،حتى ولو تضمّن نصهم مقاطع نصيّة من أنماط مختلفة .

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد شكّل التلاميذ الذين أخفقوا في هذا المؤشّر نسبة 27,13%،ويعود فشلهم إلى ضعف كفاءتهم اللغوية والنصيّة عامّة،فقد لاحظنا أنّ نصوصهم قد عكست فقرا في مختلف مستوياتها.

حقّق 54,64% من تلاميذ المجموعة الأولى النجاح في المؤشّر (3ــ5)،والمتعلّق باحترام القواعد الصرفية في الكتابة،ويعود الفضل في ذلك إلى الطريقة المعتمدة في تدريسها ــ شأنها شأن القواعد النحوية ــ والتي تنأى عن الحفظ والتلقين،وتسعى إلى التوظيف ،ممّا كان له أثر إيجابي في نصوص التلاميذ.

ولا يصدق هذا التوفيق في توظيف القواعد الصرفية على كلّ نصوص تلاميذ هذه المجموعة، إذ فشلت في تجسيد ذلك نصوص 45, 35% منهم،وهي نسبة إخفاق معتبرة،نوضّحها بواسطة الأمثلة الآتية:

" النادي **رياضي** " (35351.20)

" في **إحدى** الأيّام " (16151.06)

" فقررت بين كرة السلّة و**الكرة** اليد "(16151.11)

" اللاعبين **طويلات** " (16151.04)

هذا، ونفسّر قلّة نسبة النجاح في توظيف القواعد الصّرفية مقارنة بتلك المسجلة في القواعد النحوية (% 54,64- 84,01%)،وبالتالي ارتفاع نسبة الإخفاق في الأولى منهما مقارنة بالثانية (35% ,45-15,98%)،على الرغم من أنّ طريقة التدريس واحدة ، بالحجم الزمني المخصّص لكلّ منهما،فإذا كانت الظواهر النحوية تدرّس بشكل قار مرّة كلّ أسبوع،فإنّ الظواهر الصّرفية تدرس بالتناوب أسبوعيا مع الظواهر الإملائية ،أي أنها تُعلّم مرة في الأسبوعين[1] ، وهو ما يترتب عنه مضاعفة فرص تناول الموضوعات النحوية مقارنة بالصّرفية ،وما يقود

(1) انظر، وزارة التربية الوطنية،*الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي*،ص.10،13.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بالتالي إلى السلامة أكثر في توظيف الموضوعات النحوية منه في المسائل الصّرفية التي قد يضطر التلاميذ إلى توظيف بعضها دون أن يكونوا قد درسوها.

لم تتجاوز نسبة النجاح في المؤشّر (3 ــ1) ،والخاص بتلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار 46,46%، في مقابل نسبة إخفاق مرتفعة قدّرت بـــ 53,53%،ويعود ذلك إلى صعوبة اكتساب خطاطة النص الإخباري والذي لا يملك بنية واضحة على غرار النمط السّردي مثلا ذي البنية البارزة التي يسهل رسوخها في ذهن المتعلّم نتيجة الاحتكاك المتكرر بالنصوص التي نسجت على أساسها ،فهذا الأمر غير متوفّر في النمط الإخباري ،الذي غالبا ما يبدأ بتحديد الموضوع ويختم بجملة تلخص ما تقدّم،وبينهما شرح وتوسّع في الموضوعات الفرعية.وقد قاد عدم وجود بنية ثابتة يستبطنها المتعلّم إلى ضياعه بين بنى أنماط نصية مختلفة أثناء شرحه وتوسّعه في أفكار الموضوع المطروق ،ممّا يبرز الصعوبة النسبية لهذا النمط مقارنة بغيره ، وما يؤكّد ضرورة دعم تدريسه وتوفير فرص احتكاك المتعلّم به أكثر من منطلق حاجتهم إلى الكتابة فيه في مواد مختلفة (تاريخ،جغرافيا...).

حصل المؤشّر (3 ــ 6) ،وهو المتعلّق باحترام القواعد الإملائية ،على أدنى نسب النجاح المحققة في مؤشرات معيار " سلامة اللغة "،إذ قدّرت بـــ 43,86% في مقابل نسبة إخفاق كبيرة بلغت 56,13%،ومعنى ذلك أنّ معظم تلاميذ المجموعة الأولى لم يتمكنوا من كتابة نصوص خالية أو تكاد تخلو من الأخطاء الإملائية ،فلم يفلح في ذلك إلاّ بعضهم،على غرار ما يبيّنه النص الآتي:(35151.03)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ليس الجسم والعقل اللذان يحتاجان للتغذية بل العضلات

كذلك ولذلك نشاهد الصغار والكبار يمارسون الرياضة في

أوقات فراغهم فهي ذهنية كالشطرنج، وبدنية كالعدو و

تكون فردية كالسباحة، وجماعية ككرة القدم.

والرياضة تزيد ممارسها رشاقة وقوة وتجعله قليل التوتر

والقلق فالعقل السليم في الجسم السليم وتكون ممارستها

في مراكز الرياضة أو في الهواء الطلق. والرياضة الذهنية تساعد

على ترتيب أفكارك المشوشة.

أنا أفضل «كرة المضرب» أي التنس وهي رياضة فردية و

بدنية وأنا أمارسها كل إثنين على الساعة الثالثة زوالا و

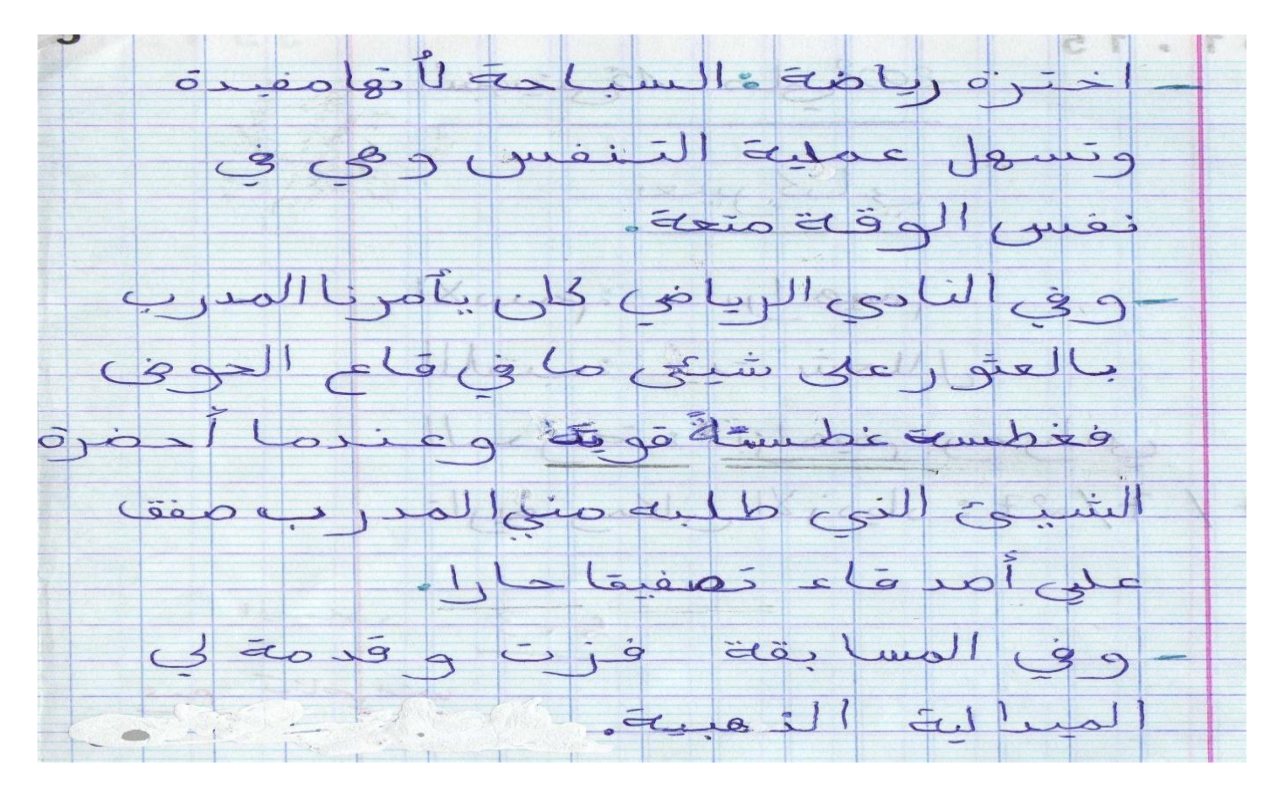
الجمعة على الساعة العاشرة صباحا. هي تساعد الضعيف

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- على التحسين في دراسته وفوائدها كفوائد كل الرياضات و
أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم على تعليم الأطفال
ممارسة الرياضات فقال «علموا أبناءكم السباحة و
الرماية وركوب الخيل»
أنصح الجميع بممارسة الرياضة وعلى كل رياضي التحلي
بالروح الرياضية وتحمل الخسارة كالفرحة بالفوز.

وفي المقابل عرفت نصوص أخرى أخطاء إملائية كثيرة تعلّقت أساسا بكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة ،ورسم الهمزة في مختلف مواقعها،فممّا يبرز أخطاء كتابة التاء ، المقطع الآتي:

(35151.15)


- اخترة رياضة: السباحة لأنها مفيدة
وتسهل عملية التنفس وهي في
نفس الوقة متعة.
- وفي النادي الرياضي كان يأمرنا المدرب
بالعثور على شيئ ما في قاع الحوض
فغطست غطسة قوية وعندما أحضرة
الشيئ الذي طلبه مني المدرب صفق
علي أصدقاء تصفيقا حارا.
- وفي المسابقة فزت وقدمة لي
الميدالية الذهبية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ونفسّر سبب إخفاق معظم التلاميذ في توظيف القواعد الإملائية المدروسة على الرغم من أن طريقة تدريسها هي نفسها المعتمدة في تدريس الصّرفية منها،وعلى الرغم أيضا من أنّ المناهج خصّصت لكلّ منهما الحجم الزمني نفسه،بصعوبة بعض القواعد الإملائية ،وفي مقدّمتها تلك الخاصّة بكتابة الهمزة،ممّا يقتضي حصصا زمنية أكثر للتدريب على كتابتها،وكذا الاستمرار في تعليم هذه القواعد إلى مراحل دراسية متأخّرة .كما يمكن التقليل من هذه الأخطاء أيضا بتوجيه المتعلّمين إلى مراجعة نصوصهم،إذ كثيرا ما لا تكون مقصودة ،بل يرتكبونها سهوا ،أو نتيجة ما يعانونه من اضطراب ناجم عن اهتمامهم بقضايا مختلفة أثناء الكتابة،ومن ثمّة فقد ينتبهون إليها عندما يقومون بمراجعة نصوصهم،ويؤكّد ما ذكرنا كتابة المتعلّم نفسه أحيانا للكلمة نفسها مرة صحيحة وأخرى خاطئة،ممّا يعني أنّ خطأه غير مقصود،وكان بإمكانه اكتشافه وتصحيحه لو أنّه قام بمراجعة نصّه.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ـــ 2 ــ4 الجانب المادي (جودة العرض)

يتضمّن هذا المعيار أربعة مؤشّرات،كانت نتائجها على النّحو الموضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم(7):نسب النجاح والإخفاق في مؤشّرات معيار"سلامة العرض"(الجانب المادي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ النّاجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
4 ـــ 1	253	94,05%	16	5,94%
4 ـــ 2	55	20,44%	214	79,55%
4 ـــ 3	40	14,86%	229	85,13%
4 ـــ 4	35	13,01%	234	86,98%

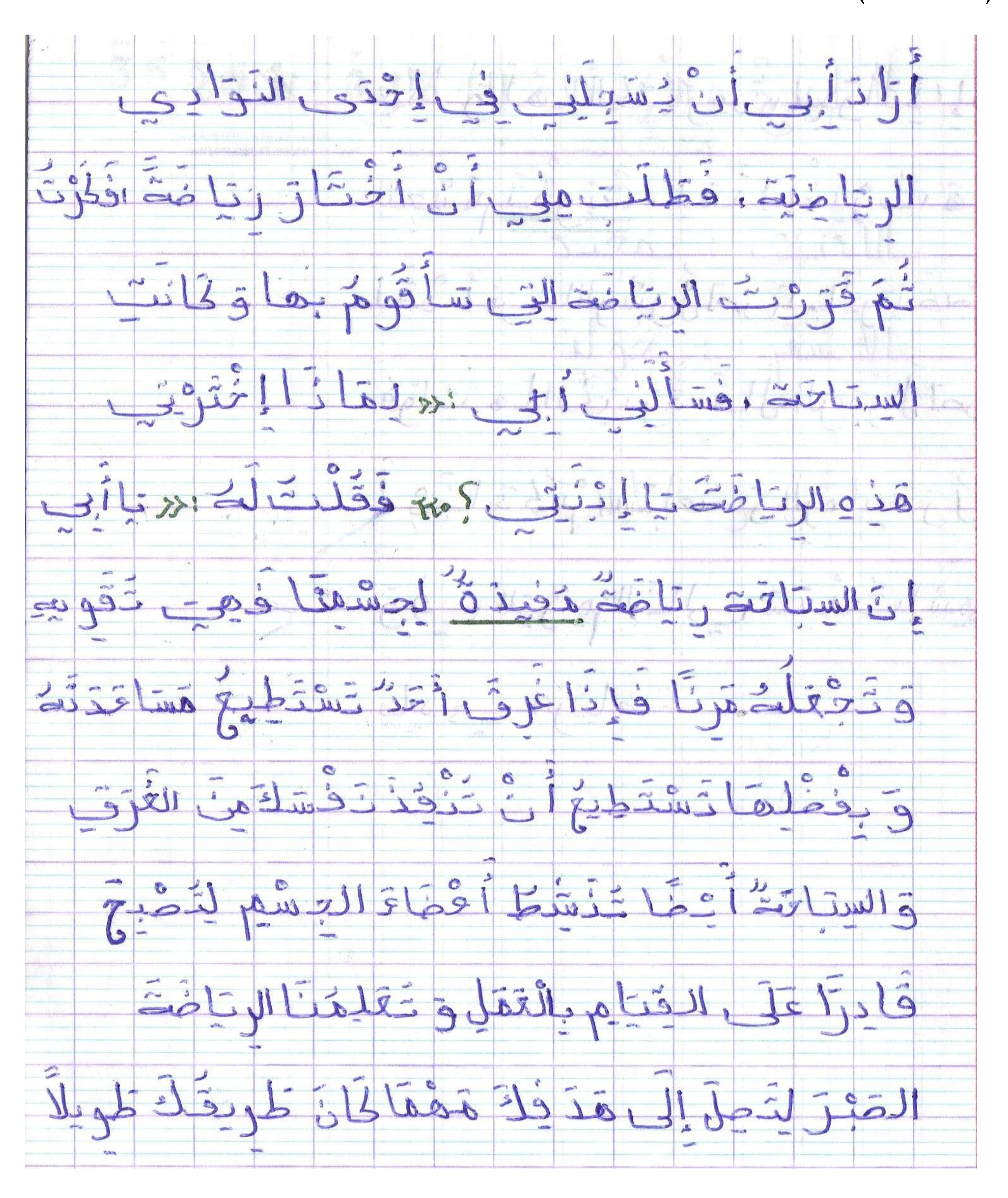
يظهر من النتائج المجسّدة في الجدول أعلاه،أنّ تلاميذ المجموعة الأولى حققوا نجاحا كبيرا في مؤشّر واحد من مؤشرات معيار "جودة العرض"،وهو المؤشّر (4 ـــ 1) المتعلّق باستعمال الخط الواضح أثناء كتابة النص ، أمّا باقي نسب النجاح في المؤشرات الأخرى،فهي كلّها دون 50%.ولقد قدّرت نسبة النجاح في المؤشّر المذكور بـــ 94,05%،وهي نسبة كبيرة لاشكّ أنّ الفضل فيها يعود إلى المناهج الجديدة التي مدّدت زمن تعليم الخط إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،بعدما كان يتوقف في مناهج المدرسة الأساسية في السنة الرابعة ،كما أفرد له معدّوها حصّة خاصّة يتمّ من خلالها تدريب التلميذ على تجويده ووضوحه،فعلى الرغم من اكتسابه لبعض المهارات الخطيّة ،فإنّ حاجته إلى الخط تبقى قائمة،نظرا لأهميته في عملية التواصل الكتابي،ومن ثمّة فإنّ «...المعلّم في الطّور الثّالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)،يحثّ المتعلّم على تجويد الخط ،فيسعى...إلى الكتابة الواضحة وصولا إلى الخط الأنيق ،وذلك من خلال كتابة النصوص»[1].

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللّجنة الوطنية للمناهج، *منهاج السنة الخامسة للغة العربية*،ص.16.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

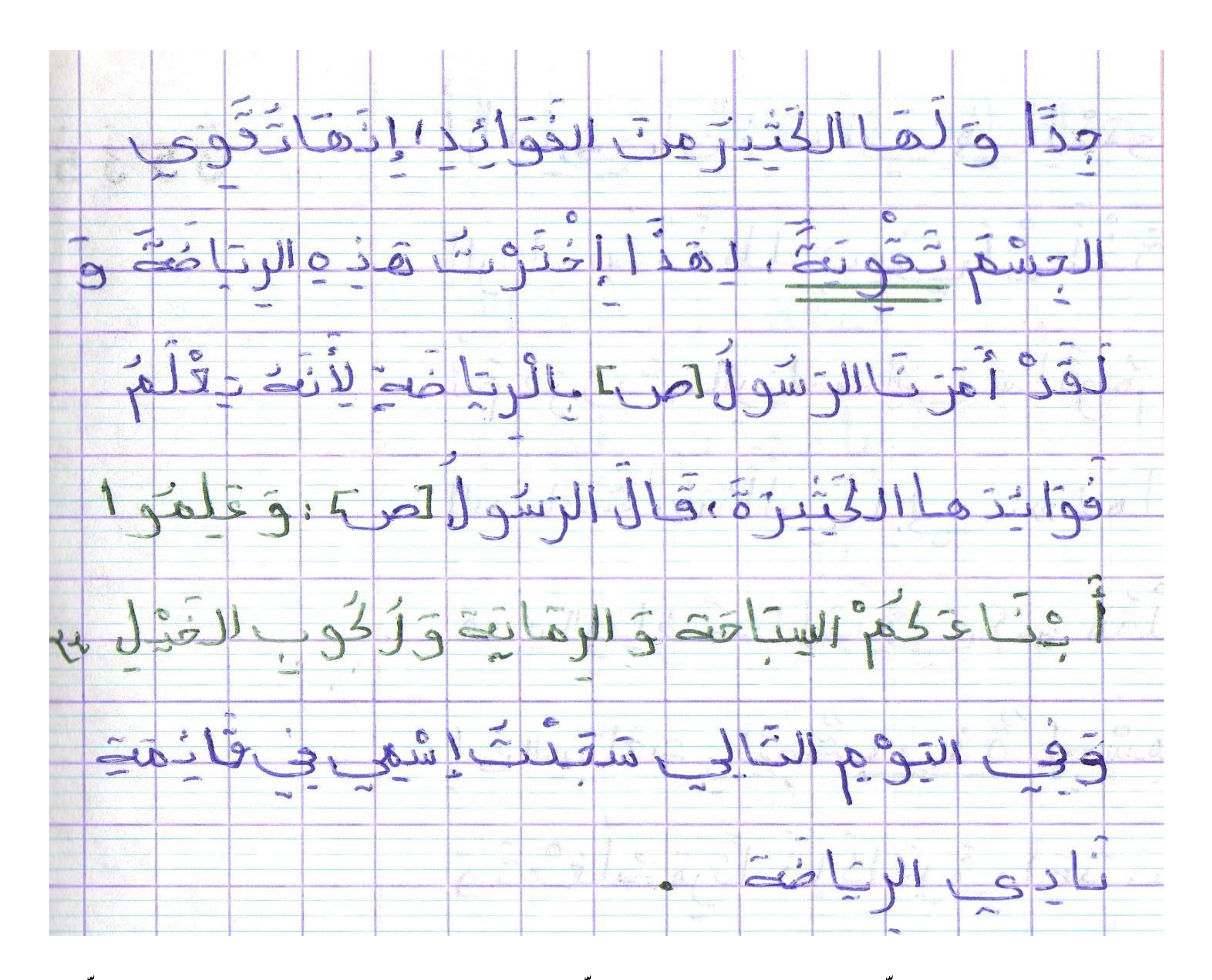
وبهذا يمكننا القول إنّ المناهج الجديدة قد حقّقت أهدافها الخاصّة بتعليم الخط لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولعلّ أبرز ما يجسّد ذلك، الخط الجميل المستخدم في كتابة هذا النص:

(35351.01)



أراد أبي أن يسجلني في إحدى النوادي
الرياضية، فطلب مني أن أختار رياضة افكرت
ثم قررت الرياضة التي سأقوم بها وكانت
السباحة، فسألني أبي: «لماذا اخترتِ
هذه الرياضة يا ابنتي؟» فقلت له: «يا أبي
إن السباحة رياضة مفيدة لجسمنا فهي تقويه
وتجعله مرنا فإذا غرق أحد تستطيع مساعدته
وبفضلها تستطيع أن تنقذ نفسك من الغرق
والسباحة أيضا تنشط أعضاء الجسم لتصبح
قادرا على القيام بالثقل وتعلمنا الرياضة
الصبر لتصل إلى هدفك مهما كان طريقك طويلا

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


جدًّا ولها الكثير من الفوائد، إنها تقوي
الجسم تقوية، لهذا إخترت هذه الرياضة و
لقد أمرنا الرسول (ص) بالرياضة لأنه يعلم
فوائدها الكثيرة، قال الرسول (ص): وعلموا
أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل
وفي اليوم التالي سجلت إسمي في قائمة
نادي الرياضة.

لم ينجح في المؤشّر الثاني (4 ــ 2)،والمتعلّق بتنظيم التلميذ لنصّه في شكل فقرات ،إلاّ نسبة قليلة من التلاميذ، قدّرت بــ 20,44% ،في مقابل إخفاق نسبة كبيرة منهم بلغت79,55% ، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام المناهج بتعليم هذا الجانب،على الرغم من أهميّته،إذ يعتبر تمايز الفقرات من العوامل المساعدة على العرض الجيّد للنص المكتوب ،فهو يبرز هيكلته وطريقة تنظيمه،لذلك يؤكّد علماء النفس اللغويون بأنّ الفقرة هي « بدون شكّ إحدى الوحدات الأكثر قوّة في بناء النصوص»[1].

ولا يعني ذلك أنّها مجرّد وحدة شكلية تدلّ على العرض الجيّد لصفحة النص المكتوب، بل إنّها

---

(1) Pierre COIRIER, Daniel GAONAC'H, Jean-Michel PASSERAULT, *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, A.Colin, Paris, 1996, p.192.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تحقّق وظائف مختلفة لعلّ أبرزها وأكثرها شيوعا وظيفــة "علامة حدود المضمون" (Marquer de frontières de contenu)،التي تبقى مغيّبة في الوسط المدرسي نتيجة تجاهل معدي المناهج لها،وبالتالي عدم تدريب التلاميذ عليها،ممّا حصر وظيفتها في الجانب الشكلي فقط.

إنّ اللجوء إلى ترك بياض في بداية السطر إعلانا عن بدء فقرة جديدة ليدلّ على تغيير المضمون أو تناول فكرة أخرى، فضلا على أنّ للفقرة ارتباطا وثيقا بوظيفة العائد (Anaphore)،إذ لا يستعمل الضمير العائد (Le pronom anaphorique) عندما يتواجد المرجع في فقرة أخرى،ومن هنا يتبيّن أنّها ليست مجرّد وحدة شكلية ،بل إنّها مرتبطة أيضا بتنظيم الرسالة اللغوية وهيكلتها وبانسجام النص،وهي تشكّل بذلك جزءا من الكفاءة النصيّة للتلميذ.

وتبرز نسبة الإخفاق الكبيرة المحققة في هذا المؤشّر جهل الكثير من التلاميذ للوظيفة التي يؤديها "تمايز الفقرات" في النصّ المكتوب،ولذلك جاءت إنتاجاتهم عاكسة لخطيّة كلامهم والتدفق المتواصل للخطاب الشفهي،فالجمل مصفوفة الواحدة تلو الأخرى ،مثلما يوضّحه النص الآتي:

(35351.02)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

20

أراد أبي أن يسجلني في إحدى النوادي
الرياضية لممارسة رياضة فطلب مني
أن أختار رياضة ترددت طويلا ثم قررت
أن أمرس السباحة. وللسباحة فوائد كثيرة
فسباحة تنشط الجسم والذي يمارس
السباحة يكون رشيقا ويجب عليه أن
يتعلم السباحة تعلما جيدا لكي لا يفرق
ولا يذهب لسباحة وبطنه مملوءا
بطعام قال رسول الله صلى الله عليه
وسلم: وعلموا أولادكم السباحة
والرماية وركوب الخيل

هذا،ونفسّر نجاح فئة قليلة من التلاميذ في هذا المؤشّر،على الرغم من عدم عناية مناهج اللغة العربية الجديدة به، بالاجتهادات الخاصّة للمعلّمين ،وهو ما يؤكّده انتماؤهم كلّهم إلى قسمين معينين من الأقسام التي تضمّ تلاميذ هذه المجموعة [1]. ويتجسّد هذا النجاح من خلال النص الآتي:

---

(1) هما القسمان: 09351.00 و 35151.00

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في يوم من أيام الراحة، كنت ماشيا
مع أبي في البيت، وكان أبي يحب الرياضة كثيرا، فقال
لي: «يا بني إني أريد أن أسجلك في إحدى النوادي
الرياضية، فهل تقبل؟» فبقيت أفكر ثم بدأت
أتردد، فقلت له: «يا أبي، دعني أفكر وفي الصباح
أعطيك الجواب».

في اليوم الموالي فقلت له: «لقد قبلت يا أبي،
وأردت أن تسجلني في نادي السباحة، فهي رياضة
جميلة ولها فوائد كثيرة، وفيها أتعلم
أن أقفز قفزا طويلا في الماء، وأتعلم فيها
الغطس وتجعلني قادرا على التنفس في الماء
والبقاء في الماء مدة طويلة» فقال الأب: «لقد
أحسنت الاختيار يا بني، فالسباحة رياضة
شريفة وعن قريب سأسجلك إن شاء الله».

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يبيّن نجاح التلاميذ ــ على قلّتهم ــ في هذا المؤشّر،دور المعلّم الكفء الذي قد يدرّب تلاميذه على ما يراه ضروريا،ولو لم تقرّه المناهج أو الكتب المدرسية،ولكن ذلك لا ينفي إطلاقا مسؤوليتها ،إذ يعتبر عدم تعليم التلاميذ القواعد التي تخضع لها مسألة " تمايز الفقرات "، وتدريبهم على توظيفها أثناء عرض نصوصهم ،تقصير واضح تؤاخذ عليه مناهج اللغة العربية الجديدة.

حظي المؤشّران (4 ــ 3) و (4ــ 4) والمتعلّقان على الترتيب بتوظيف علامات الوقف بين الجمل وفي الجملة بنسبتي نجاح ضعيفة قدّرتا بـــ 14,86% و13,01%،في مقابل نسبتي إخفاق كبيرتين،بلغتا على الترتيب أيضا 85,13% و86,98%،وهو ما يبرز مرّة أخرى مسؤولية المناهج ،إذ لم تول عناية لطريقة تعليم هذا الجانب الهام الذي قد تكون اعتبرته شكليا،الأمر الذي لاشكّ أنّه قد رسخ في أذهان التلاميذ وتسبّب في عدم اهتمامهم بتوظيف علامات الوقف أثناء الكتابة سواء كان في الجملة أوبين الجمل ،هذا ما أكّدته الكثير من الدّراسات،فقد بيّنت كاديو (Caddéo) بعد مساءلتها مجموعة من التلاميذ عن أهمية علامات الوقف في الكتابة أنّهم يتقاسمون الرأي نفسه عنها،والمتمثّل في أنّها تستخدم « لجعل النص أكثر جمالا (C’est pour faire plus joli)»[1]، فهي مجرّد إضافات شأنها شأن رسم يمكن أن يلحق بالنص المكتوب[2]، كمـــا أوضح ويلد (Wilde) الذي قـــام بتحليـــل خمس عشرة ومائتي (215) قصّة كتبها تلاميذ أمريكيون من مـــستوى السنتيـــن الثالثة والرابعة الابتدائية، أنّ 40% من نصوصهم خالية من علامات الوقـــف، وقد فسّر جانبا من عملية نسيانهم لها أو

---

(1) Sandrine CADDEO,’’L’usage de la ponctuation chez les enfants’’, in *A qui appartient La ponctuation ?*, p.255.

(2) انظر المرجع نفسه،ص.262.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إغفالها بكونها تشكّــل في نظرهم عنصرا ثانويا[1].

ليست علامات الوقف مجرّد علامات شكلية، بل إنّ القدرة على توظيفها توظيفا سليما في النصوص المكتوبة لدليل على تنظيم نصي مركّب ومتسلسل، ذلك أنّ التحكّم في استعمالها يتوقف على القدرة على تحديد المركّبات الأساسية للنص، وهو ما يجسّده النص الآتي:

(35151.07)

---

(1) S.WILDE, ''Learning to spell and punctuate :a study of eight-and nine-year old children

نقلا عن:

Jean Pierre JAFFRE, ''Vers une linguistique génétique de la ponctuation'', in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 244.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الرّياضة هي الحركات التي نقوم بها لنجعل

عضلاتنا أكثر قوّة، فالرياضة أنواع" منها

الفرديّة كالسّباحة والملاكمة...... ومنها

الجماعيّة ككرة القدم........

أنا شخصيًّا أحبّ السّباحة لأنّها رياضة كاملة،

فعندما نسبح نحرّك كل أعضاء جسمنا فيصبح

كل جزء منه قويًّا، وهذه الرّياضة يمارسها

الصّحيح والمريض وهي تسمح للممارس أن

ينمّي قدرته الذهنيّة.

حلمي هو أن أصبح سبّاحًا ماهرًا مثل

السّبّاح الجزائري الشّهير "سليم إلاس"

أدعو من الله أن يوفقني لذلك.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ نجاح بعض التلاميذ في توظيف علامات الوقف في نصوصهم مثلما هو الحال في النص المقترح،لا يمكن أن يفسّر إلاّ بالمجهودات الخاصّة لبعض المعلّمين،وهو ما يؤكّده مرّة أخرى ــ انتماء أغلب الناجحين في هذين المؤشّرين إلى قسمين بعينهما،وهما القسمان نفسهما اللذان ضمّا التلاميذ الناجحين في المؤشّر الخاص بــ " كتابة النص في شكل فقرات " (4ــ1)، ممّا يبرز اهتمام معلميهما بهذه المظاهر النصية.

ويصدق على معلمي هذين القسمين ما قاله جان شارل شابان(J.Ch.Chabanne) على معلمي اللغة الفرنسية حينما درس مسألة تعليم علامات الوقف من خلال الكتب المدرسية،إذ قال:« إنّ تدريس علامات الوقف في اللغة الفرنسية في مجمله،ليس إلاّ شعارا،فهناك بون شاسع بين الأبحاث المجدّدة ....،وبين الممارسات التي تتطور بشكل بطيء،عندما لا تنتكص،ومع ذلك توجد مدارس مبدعة تضمّ معلّمين يتساءلون،ويطالعون ويجرّبون.إنّ الكتب المدرسية،نذكّر بذلك،ليست إلاّ مكوّنا واحدا من مكونات النشاط الفعلي في القسم،وقد قلنا إنّها تلعب دورا كبيرا ومحفّزا حقيقة،ولكن المعلّمين الأكثر إبداعا لا ينغلقون على أنفسهم»(1).

و لا يمكن الحديث ،استنادا إلى ما ورد في هذا القول عن إمكانية الرفع من مستوى نجاح التلاميذ في توظيف علامات الوقف عندنا،بالاعتماد على مجهودات المعلّم فقط، فكم من معلّم عندنا يملك الجرأة الكافية ليعلّم ما يراه ضروريا وغير وارد في المنهاج ؟وكم من معلّم لديه الكفاءة التي تؤهله إلى إعداد طريقة يعلّم بها علامات الوقف في ظلّ افتقار المناهج لها ؟

إنّ نص التلميذ المذكور، والمجسّد لحسن توظيف علامات الوقف، ليس إلاّ واحدا من نصوص قليلة، وفّق التلاميذ فيها، إذ إنّ أغلبها كانت خالية منها، وهي إن تضمنتها، فإنّ التلميذ يقتصر فيها على رسم نقطة في آخر نصّه، وقد لا يرسمها هي الأخرى، مثلما يوضّحه النص الآتي:

---

(1) Jean Charles CHABANNE. ''La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans), Aspects théoriques et didactiques'', in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 238.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(09151.09)

الرّياضة الّتي أحبّ ممارستها منذ مدة طويلة هي
ركوب الخيل فهي رياضة تقوي العضلات وتستعمل
الرّكوب وقد أوصانا بها الرّسول (ص) بتعليمها
وهذه الرّياضة ليست سوى عدة حركات والرّياضة
صحة فهي تسهل عملية التنفس وتنعش العقل وتقوية
بسرعة كبيرة فتصبح حالة الجسم رشيقة كالفهد و
يتسارع نبض القلب بسرعة كبيرة وممارسة هذه
الرّياضة ليس سهلا فهي تتطلب جهدا عضليا
كبيرا وتمارين كثيرة وركوب الخيل رياضة تفيد
المجتمع ولقد نلت فيها عدة جوائز وميداليات
ذهبية ولقد أحببتها حبا كبيرا منذ صغري
فافتخرت بي عائلتي لأنني نجحت في هذه
الرياضة الممتعة والمريحة دوما ولقد منح لي
أفراد عائلتي هدايا كثيرة ولقد قمنا باحتفال
كبير ومذهل ولقد دعوت أصدقائي جميعهم
ولقد قمت بنشاطات كثيرة وصرت مرحة دائما
فصارت حياتي مهتمة بهذه الرياضة الرائعة
والمناسبة لجسدي

ليس اهتداء التلاميذ إلى توظيف علامات الوقف في نصوصهم بالأمر الهيّن،خاصّة في ظلّ افتقار المناهج لطريقة تكسبهم هذه الكفاءة،واكتفائها بإبرازها كأهداف تعلّمية،فكيف يمكن أن

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نطمح إلى تحقيق أمر بجعله مجرّد هدف نصبو إليه،دون أن نسعى لذلك بتوفير سبل ووسائل بلوغه؟

لقد أثبتت الدراسات المختلفة بأنّ حصول هذه الكفاءة يتطلّب من التلميذ التعرّف على موضع الوقف أولا، ثمّ اختيار العلامة المناسبة له:نقطة،فاصلة...، ثانيا،وكلاهما يشكّل صعوبة بالنسبة إليه،إذ إنّ التلاميذ عموما أقلّ وعيا وإدراكا للعلاقات بين أجزاء الملفوظ ،فكلّما كانت هذه العلاقات واضحة،كلّما برزت الحاجة إلى علامات الوقف ،وبالتالي زادت فرص ظهورها في كتاباتهم؛فهم يرسمون نقطا وفواصل أكثر،كلّما كان التغيير الدّلالي بين مقطعي ملفوظ واضحا[1]، ومن هنا يمكن القول بأنّ تركيب (La complexité) العلاقات يؤدي إلى مشكلات في توظيف هذه العلامات.

ظلّت مسألة تعليم علامات الوقف عندنا مقتصرة على نشاط القراءة،ولذلك نلاحظ تكرّر أهداف تعلّمية من نوع « تدريب المتعلّم على القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم»[2]في مناهج اللغة العربية لمختلف سنوات المرحلة الابتدائية ،وهو ما يؤكّد اهتمامها بتوظيف هذه العلامات نطقا(القراءة الجهرية)،ولعلّ سكوتها عن طريقة تعليمها في التعبير الكتابي نابع من ربطها بطريقتها في القراءة،أي اعتماد الآليات نفسها أثناء الكتابة،وهو أمر شائع حتى في لغات أخرى، على الرغم ممّا أثبتته بعض الدراسات من عدم استقامته،ففي هذا الصّدد،قامت كاديو بدراســة ضمّت كعيّنة لها ثمانية عشر طفلا (18) ، تــتراوح أعمارهم بين سبع (7) وثماني (8) سنــوات، اقترحت عليهم فيها قصّة من تأليفها خالية من علامـــات

---

(1) انظر،

Jean Pierre JAFFRE, ''Vers une linguistique génétique de la ponctuation'',in *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 245.

(2) انظر مثلا، *منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي*، ص.31، أو منهاج السنة الثالثة، ص.30، أو الرابعة، ص.21، أو الخامسة، ص.12.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الوقف وطالبتهم بإدراجها في مواضعها المناسبة[1].

لقد قام الأطفال برسم علامات الوقف في نص منظّم مسبقا،ومن ثمّة فإنّ تركيزهم انصب على مهمّة واحدة وهي موضع هذه العلامات،وقد كانت الباحثة تطمح إلى مقابلة هذا التمرين بتمرين آخر يقتضي إنتاج الأطفال أنفسهم لنصوص مكتوبة يوظّفون فيها علامات الوقف،لأنّ « فعل (Acte) إعادة رسم العلامات(Reponctuation) وفعل الإنتاج لايتطلبان سيرورات التفكير نفسها»[2]،ولذلك لجأت إلى مقارنة نتائج تمرينها بالملاحظات التي جمعتها إميليا فيريرو عند دراستها لإنتاجات الأطفال الكتابية،وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ تعليم علامات الوقف إن وجد، مرتبط عموما بتعليم القراءة ، إذ تتمثّل مرحلته الأولى في تعلّم قراءة نص باحترام التقسيم (Découpage) الذي تدلّ عليه ،واعتبار بعض هذه العلامات كمؤشرات على الوقف (النقطة،الفاصلة،الفاصلة المنقوطة) أو التنغيم (علامتا الاستفهام والتعجّب)،أمّا مرحلته الثانية،فتتجسّد في إعادة استعمال التلاميذ للمقاييس المستخدمة في القراءة عند بناء نصوصهم المكتوبة،أي لرسم علامات الوقف فيها،وهنا تتساءل الباحثة:هل استعمل التلاميذ فعلا مسألة الوقف في القراءة لرسم العلامات في التمرين المقترح عليهم؟

وتجيب بأنّه من الصّعب الإقرار بذلك،لأنّ التلاميذ قد أنجزوا تمريناتهم دون قراءة النص جهريا،ممّا ينفي من المفروض ،المعالم التي يمكن للقراءة أن تمدّهم بها، فلا يمكن إذن الحكم بأنّ التلاميذ يستخدمون مقياس الوقف أثناء الكتابة من أجل رسم علامة الوقف.وقد لاحظت الباحثة أيضا بأنّ التلاميذ حينما يكونون أمام نصوص ينبغي رسم العلامات فيها، فإنّهم عموما

---

(1) انظر،

Sandrine CADDEO,''L'usage de la ponctuation chez les enfants'', in *A qui appartient La ponctuation ?*, p. 256.

(2) المرجع نفسه،ص.257.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يترددون ويشعرون بالإحباط، ممّا ينمّ عن صعوبة المهمة بالنسبة إليهم، فقد اعتادوا على علامات الوقف من خلال قراءة النصوص فقط.وقد دفع ذلك بعضهم إلى أن يطلب منها مساعدتهم في إنجاز التمرين عن طريق قراءته قراءة جهرية تراعي علامات الوقف،ممّا يدلّ على أنّه غير قادر بمفرده على توظيف الآليات التي تعلمها في القراءة ليرسم علامات الوقف في نصّه المكتوب.وممّا يؤكّد ذلك استشهاد الباحثة بمقاطع نصيّة لتلاميذ تجسّد إدراجهم لعلامات الوقف بين عناصر تركيبية مترابطة (Solidaire)،أي أنّ قراءة النص لم تمدّهم بمعالم تساعدهم على اكتشاف مواضع هذه العلامات[1].

ولإثبات ذلك بطريقة أخرى،قامت الباحثة بنشاط مغاير مع هؤلاء التلاميذ، طلبت منهم فيه أن يقاطعوها أثناء قراءتها للنص ويوقفوها في الموضع الذي أدرجوا فيه علامة من علامات الوقف،ولم يكن هدفها من ذلك مساعدتهم على رسم هذه العلامات من خلال القراءة،بل أن يفسّروا ويقدّموا مبررات لما قاموا به،أي للموضع الذي اختاروا رسم العلامة فيه ،وقد لاحظت في ذلك موقفين:

ـــ احتفاظهم بعلامة الوقف التي رسموها في نصوصهم،على الرغم من أنّها لم تقف في قراءتها،ولا يوجد أي حدّ أو فاصل تركيبي أو دلالي (Frontière syntaxique ou sémantique).

ـــ رفضهم للعلامات التي رسمها بعضهم أثناء استماعهم لقراءة الباحثة، ممّا يدلّ على قدرة بعضهم على نقد طريقة رسم العلامات مستندين في ذلك إلى عدم وجود حدّ تركيبي أو دلالي[2].

انطلاقا ممّا ذكرنا، لا يمكن التسليم بإمكانية اعتماد آلية الوقف الخاصة باللغة الشفهية لرسم علامات الوقف رسما سليما أثناء الكتابة، وهو ما يتطلب تفكيرا أعمق ييسر تعليمها للتلاميذ في المكتوب.

---

(1) انظر، المرجع نفسه،ص. 257–259.

(2) انظر، المرجع نفسه،ص.260.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا،ونفسّر خلو نصوص الكثير من التلاميذ من علامات الوقف أيضا بطريقة تعليم التعبير الكتابي ، أو بالأحرى بمراحلها المختزلة في حصّة يتعرّف فيها المتعلّم على الوضعية ثمّ يشرع في تحليلها ليسلّم نصّه في آخر الحصّة نفسها للمعلّم دون أن يكلّف نفسه عناء إعادة قراءة نصّه ومراجعته قصد إصلاحه أو تدارك ما نسيه فيه ،إذ إنّ توظيفه لعلامات الوقف مرتبط في جانب كبير منه بوضعية الإنتاج ،فأثناء كتابته للنص في صورته الأولى ،يعطي التلميذ الأولوية، وذلك طبيعي،لمعالجة الأفكار والتخطيط لنصّه على حساب جوانب أخرى مختلفة من بينها رسم علامات الوقف ،ومن ثمّة فإنّ أي تغيير في ظروف الإنتاج قد يقود إلى تغيير في استعمال علامات الوقف ،فليس من الصدفة أن تتمّ إضافة النقط والفواصل إلى النصوص المكتوبة غالبا عند مراجعتها،وهو ما يؤكّد مرة أخرى ضرورة تخصيص زمن في حصّة التعبير الكتابي لمراجعة المكتوب ،أو ما يعرف بمرحلة المراجعة ،التي هي إحدى مراحل الكتابة الخمس.

يتبيّن من مجمل ما ذكرنا أنّ أغلبية تلاميذ المجموعة الأولى قد تمكّنت من تحقيق كفاءة المكتوب، وهو ما تعبّر عنه نسبة النجاح الإجمالية المقدّرة بـــ 66,91% ،أي نسبة التلاميذ الحائزين على علامة 100/50 فما فوق،هذا علما أنّ عددا كبيرا من التلاميذ غير الناجحين قد حصلوا على علامات متراوحة بين 100/47 و100/49 ،فلو قدّم لهؤلاء دعم في الجوانب التي يعانون فيها من بعض الصعوبات ،والتي أبرزتها مؤشرات التقييم، لتمكّنوا من الالتحاق بالتلاميذ الناجحين.

وقد تمكّن هؤلاء التلاميذ من النجاح بفضل تحقيقهم نتائج إيجابية في مستويات التحليل الثلاثة: "النص"، " مابين الجمل "، " الجملة "،وكذا في معايير الحد الأدنى المتمثّلة في : " الملاءمة " ، "الانسجام"،"سلامة اللّغة"،المعبّرة عن جوانب التحليل الثلاثة : "التداولي" ، "الدّلالي" ، "الصّرفي التركيبي"،في حين لم يحقق معظمهم معيار "جودة العرض"،والخاص بالجانب المادي،وهو الأمر الذي نحمّل مسؤوليته لمعدي مناهج اللغة العربية،لأنهم لم يولوه الأهمية والعناية اللازمتين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ومن الناحية النوعية، يمكن القول بأنّ تلاميذ المجموعة الأولى قد تحكّموا في كلّ مؤشرات معيار "الملاءمة" باستثناء واحد منها هو الخاص باختيار نمط النص المناسب، كما كان نجاحهم كبيرا في معيار "الانسجام"، إذ لم يفشل معظمهم في أي مؤشر من مؤشّراته. وتمكّنوا في معيار "سلامة اللّغة "، من إبراز تفوقّهم في أربعة مؤشّرات من ستة،أي أنّهم أخفقوا في مؤشّرين،يخصّ أحدهما تلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المختار،ويتعلق الآخر باحترام القواعد الإملائية أثناء الكتابة،أمّا في معيار "جودة العرض" ،فلم يحقّق أغلبهم إلاّ مؤشّر وضوح الخط،في حين فشلوا في الثلاثة مؤشّرات المتبقية ،والخاصّة بتنظيم النص في شكل فقرات و بتوظيف علامات الوقف في الجملة وفيما بين الجمل .

ويبرز النجاح والإخفاق في المؤشّرات،الكفاءات التي نجحت المناهج الجديدة في إرسائها لدى معظم المتعلّمين،وهي كثيرة،يعود الفضل فيها إلى المقاربة المتبناة،كما يجسّد أيضا تلك التي لم توفّق في إكسابهم إياها، فلم تحقق إلاّ نسبة نجاح قليلة ،إمّا لأمر يخص قدرات التلاميذ،ممّا يتطلب تقديم الدّعم المناسب لهم،وإمّا لخلل في المناهج ذاتها،وهو ما ينبغي تداركه تحقيقا لنجاح عدد أكبر منهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ـ تحليل نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية (السنة السادسة من التعليم الأساسي)

كتب تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي نصوصهم التي يفترض أن تكون إخبارية، استجابة لما يتطلبه الموضوع المقترح، والمتمثّل في:

« لِلرِّيَاضَةِ فَوَائِدُ كَثِيرَة.

ــ اُكْتُبْ فَقْرَةً تَصِفُ فِيهَا الرِّيَاضَةَ الّتِي تُفَضِّلُهَا مُبَيِّنًا فَوَائِدَهَا.»

يعكس هذا الموضوع المسار التعليمي الذي درس وفقه هؤلاء التلاميذ ،فقد صيغ وفق الطريقة التي اعتادوا أن تطرح عليهم بها موضوعات التعبير الكتابي في القسم، استنادا إلى ما جاء منها في دليل المعلّم [1]،كما أنّه يندرج ضمن محور الرياضة الذي تناولوه على مدار سنوات المرحلة الابتدائية ،وفي السنة السادسة تحديدا من خلال نصوص قرائية متنوعة[2]،ممّا يعني أنّهم قد اكتسبوا رصيدا إفراديا بإمكانهم استثماره عند كتابة نصوصهم ،وممّا لاشكّ فيه أيضا أنّ هؤلاء التلاميذ قد حصّلوا معارف نحوية وصرفية وإملائية ،يفترض أن يكونوا قادرين على توظيفها عند الكتابة ،ففي نهاية هذه المرحلة يكون التلميذ قد « امتلك وسائل التعلّم وأدوات الاتصال..»[3] ،فما درجة اكتسابه لذلك،وما مدى قدرته على توظيف مكتسباته في إنتاج نصّه الخاص؟

---

(1) انظر كيفية صياغة موضوعات التعبير الكتابي في: وزارة التربية الوطنية، *اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلّم*، أو نماذج لها في ص.72،73 من هذا البحث.

(2) عدد هذه النصوص أربعة ،وهي: "مباراة بينهن"،"السباحة"، "الرياضة البدنية"،"نشيد الألعاب الرياضية" ، للتوضيح ، انظر: صلاح الدين الشريف ،*القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،1991ــ1992،ص.164ــ 170.

(3) وزارة التربية الوطنية، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثّاني*،ص.62.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

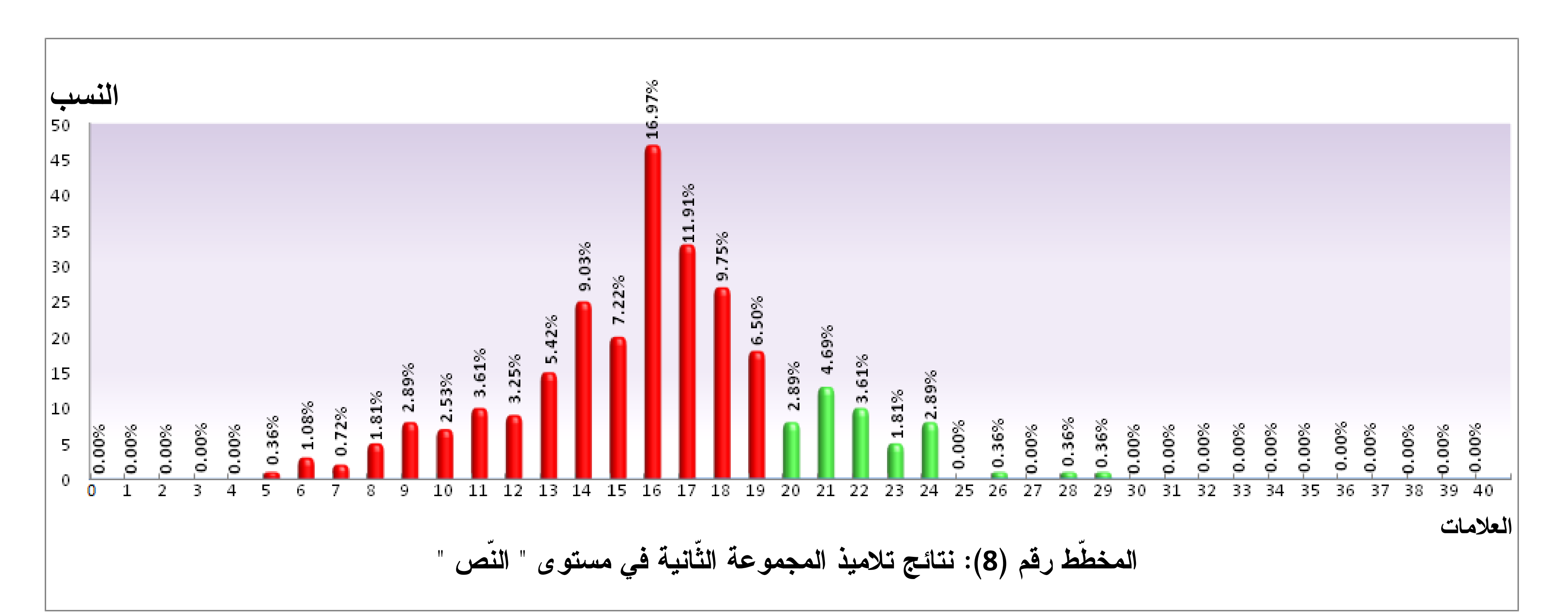
2 ـ 1 عرض النتائج:

تتجسّد نتائج تلاميذ تلاميذ هذه المجموعة أيضا من خلال علامات حصّلوا عليها في مستويات التحليل، وأخرى في جوانبه الأربعة المعبّرة عن معايير التقييم المعتمدة.

2 ـ 1 ـ1 نتائج مستويات التحليل

تدلّ هذه النتائج على النجاح و الإخفاق في مستويات التحليل:"النص"،"العلاقات بين الجمل"، "الجملة"، وهو ما تبرزه المخططات البيانية الآتية:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



المخطّط رقم (8): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في مستوى " النّص "

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

النسب

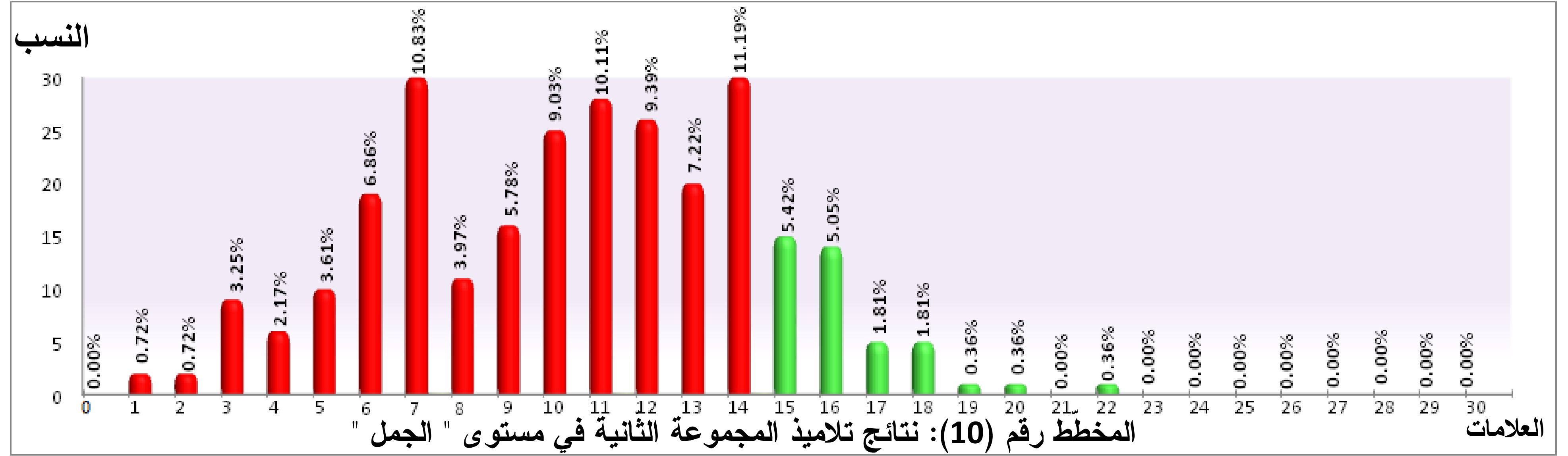
50 45 40 35 30 25 20 15 10 5 0

0.00% 0.72% 0.00% 0.72% 2.53% 6.14% 5.42% 5.05% 5.78% 7.58% 13.72% 11.55% 11.19% 10.47% 7.58% 6.50% 2.89% 1.08% 0.72% 0.00% 0.00% 0.36% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00% 0.00%

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

العلامات

المخطّط رقم (9): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في مستوى " العلاقات بين الجمل "



المخطّط رقم (10): نتائج تلاميذ المجموعة الثانية في مستوى " الجمل "

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

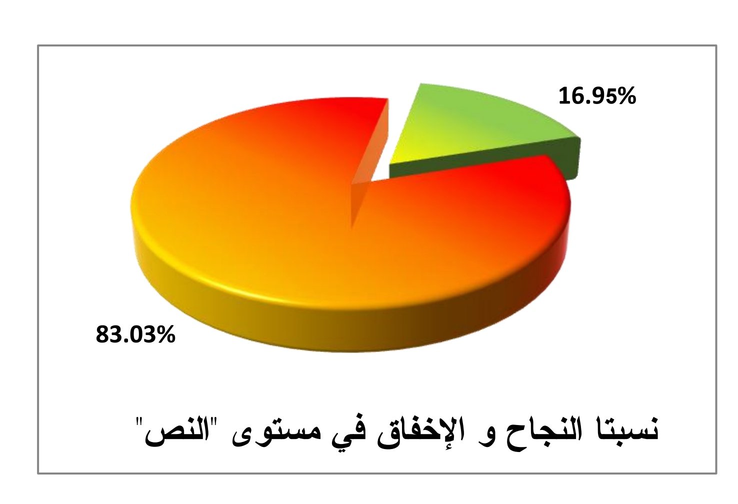
تبيّن الأرقام المثبتة في المخططات (8)، (9)، (10)،تحصّل تلاميذ المجموعة الثّانية على علامات تتراوح بين 40/5 و40/29 في النص،وأخرى تتراوح بين 30/1 و30/21 في مستوى العلاقات بين الجمل،أمّا في مستوى الجملة،فقد حققوا علامات متراوحة بين 30/1 و 30/22.

وتشير الأعمدة الملوّنة باللون الأخضر في كلّ مخطط إلى نسب التلاميذ الذين بلغوا عتبة التحكّم؛أي التلاميذ الناجحين في كلّ مستوى من مستويات التحليل المذكورة،وتوضّح الأعمدة الملّونة باللون الأحمر،في المقابل، نسب التلاميذ المخفقين ،أي الذين لم يبلغوها.ولإبراز ذلك،نجمل نتائج النجاح و الإخفاق العامة لدى تلاميذ هذه المجموعة في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8):النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح والإخفاق في مستويات التحليل

عدد التلاميذ ونسبتهم / مستويات التحليل	عددالتلاميذ الناجحين	نسب التلاميذ الناجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
النص	47	16,95%	230	83,03%
العلاقات بين الجمل	32	11,55%	245	88,44%
الجمل	42	15,16%	235	84,83%

تبرز الأرقام المدرجة في الجدول أعلاه، إخفاق معظم تلاميذ المجموعة الثّانية في مستويات التحليل الثلاثة،إذ لم تصل نسبة التلاميذ الناجحين في أيٍّ منها إلى 20%،في حين تجاوزت نسبة المخفقين في كلّ منها 80% ؛ففي مستوى النص ، لم يتعد عدد التلاميذ المحققين لعتبة النجاح (40/20)،السبعة والأربعين تلميذا،أي ما نسبته 16,95% من مجموع



نسبتا النجاح و الإخفاق في مستوى "النص"

تلاميذ هذه المجموعة ،في حين أخفق ثلاثون ومائتا تلميذ(230) في ذلك، أي ما يمثّل نسبة 83,03%،وهي نسبة كبيرة ،تدلّ على فشـــل المقـــاربة المعتمدة في تعليـــم اللغة العربية ،فهي

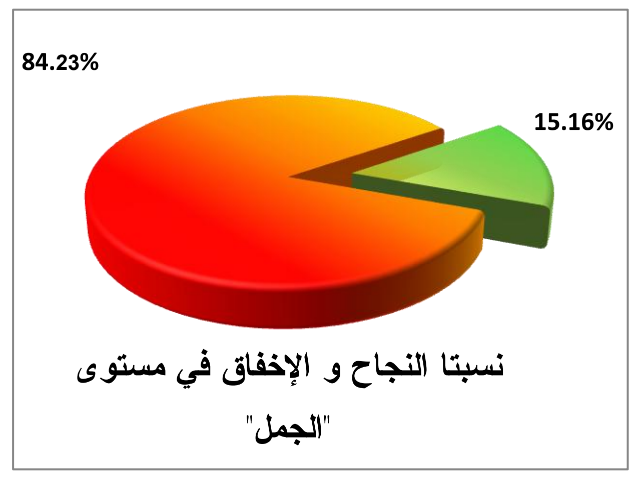
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مقاربة تهدر ثلاث سنوات من عمر التلميذ،أي طورا كاملا في تعليمه جملا ونصوصا حوارية بسيطة ،لا تخرج بنيتها عن بضعة أسئلة وأجوبة تتبادلها الأطراف المتحاورة[1]،أمّا النص المركّب نسبيا فلا يشرع في تقديمه إلاّ ابتداءً من السنة الرابعة.

ويمكن اعتماد هذا الذي قلناه عن المقاربة المطبّقة أيضا، في تفسير ضعف التلاميذ وعجزهم عن نسج علاقات بين الجمل أثناء الكتابة ،حيث لم يتمكّن سوى اثنين وثلاثين تلميذا (32) من تحقيق عتبة التحكّم فيها (30/15)،أي ما نسبته 11,55% من مجموع هؤلاء التلاميذ،في مقابل إخفاق خمسة وأربعين ومائتين (245) منهم في ذلك،وهو ما يشكّل نسبة فشل معتبرة، مثّلت أعلى نسب الإخفاق في مستويات التحليل،إذ قدّرت بـــ 88,44%، فتقديم مناهج اللّغة العربية لمحتويات مجزّأة في شكل مواد منفصلة (نحو، صرف، إملاء،..)،يجعل التلميذ لا يدركها إلاّ كذلك ، والاهتمام بتعليمه جملا معزولة ،لا يقوده إلاّ إلى إنتاجها على المنوال نفسه، أي أنّه لا يمكّنه من ربطها ومن نسج علاقات بينها لبناء نص منسجم ومتماسك.



إنّ اللاّفت للانتباه في الأرقام المدوّنة في الجدول رقم (3) كلّها،هو قلّة عدد التلاميذ الذين حققوا نجاحا في مستوى الجملة ، إذ قدّر عددهم باثنين وأربعين تلميذا (42)،مشكلين بذلك نسبة 15,16% من مجموع تلاميذ هذه المجموعة، وذلك



(1) انظر كتب القراءة العربية الخاصّة بالطور الأول من التعليم الأساسي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

في مقابل إخفاق خمسة وثلاثين ومائتين (235)،أي ما يعادل 84,23% منهم،فقد كنّا نتوقع نجاح معظم التلاميذ في هذا المستوى ،كون المقاربة المعتمدة في المدرسة الأساسية مؤسسة على الجملة،واهتمت بتعليمها وإرساء قواعد نسج العلاقات بين عناصرها على حساب مستويات أخرى ،ولكنّها فشلت في هذا الجانب أيضا، ولعلّ مردّ ذلك إلى الطريقة المنتهجة والمعتمدة أساسا على الحفظ والتلقين لقواعد جافة ، دون الاهتمام بتوظيفها.

انطلاقا ممّا ذكرنا، يمكن القول بأنّ مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية قد عجزت عن تعليم آليات الكتابة في مختلف المستويات.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ــ1 ــ 2 نتائج جوانب التحليل(المعايير)

أفرزت عملية تقييم نصوص التلاميذ في جوانب التحليل المجسّدة للمعايير،النتائج الموضّحة في المخططات البيانية الآتية:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

النسب

50, 40, 30, 20, 10, 0

0.00% | 0.00% | 1.08% | 1.81% | 1.44% | 5.05% | 5.78% | 8.66% | 9.75% | 10.11% | 14.80% | 10.47% | 10.83% | 8.66% | 4.69% | 3.97% | 1.44% | 1.08% | 0.00% | 0.36% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00%

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

العلامات

المخطّط رقم (11): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في الجانب التداولي "الملاءمة"

النسب

50, 40, 30, 20, 10, 0

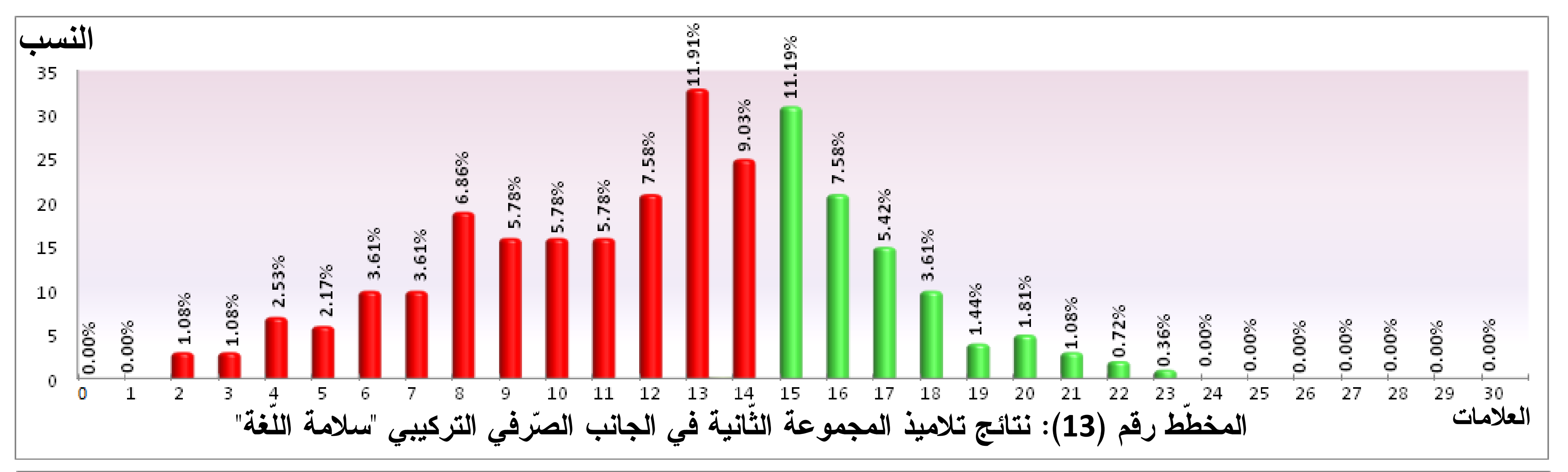
0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.36% | 1.08% | 1.81% | 7.58% | 3.25% | 5.05% | 8.30% | 8.66% | 13.36% | 17.33% | 11.91% | 6.50% | 5.42% | 5.78% | 2.53% | 0.36% | 0.36% | 0.36% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00% | 0.00%

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

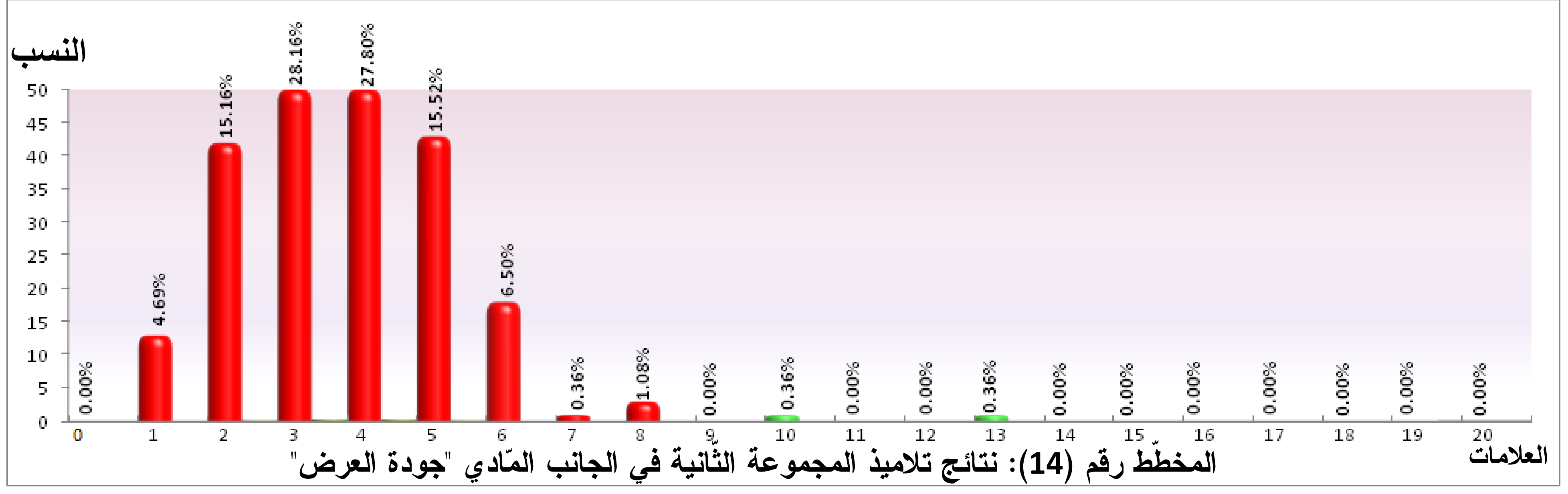
العلامات

المخطّط رقم (12): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في الجانب الدلالي "الانسجام"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



المخطّط رقم (13): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في الجانب الصّرفي التركيبي "سلامة اللّغة"



المخطّط رقم (14): نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في الجانب المّادي "جودة العرض"

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تبرز الأرقام المدونة في المخططات البيانية (11)،(12)،(13)،(14)،حصول تلاميذ المجموعة على علامات تتراوح بين 25/2 و25/19 في الجانب التداولي ،وأخرى متراوحة بين 25/3 و25/19 في الجانب الدّلالي،أما الجانبان الصّرفي التركيبي والمادي،فقد حصل فيهما التلاميذ على علامات متراوحة بين 30/2 و30/23،و20/1 و20/13 على الترتيب.

وتدلّ الأعمدة الملونة باللون الأخضر في هذه المخططات على نسب التلاميذ الناجحين ،وهم الذين بلغوا عتبات التحكّم :25/13 في المعيارين الأول والثّاني،و30/15 في المعيار الثالث،و20/10 في المعيار الرّابع،أمّا الأعمدة الملّونة باللّون الأحمر،فهي تشير إلى نسب التلاميذ الذين لم يبلغوا عتبات التحكّم المذكورة في كلّ معيار.

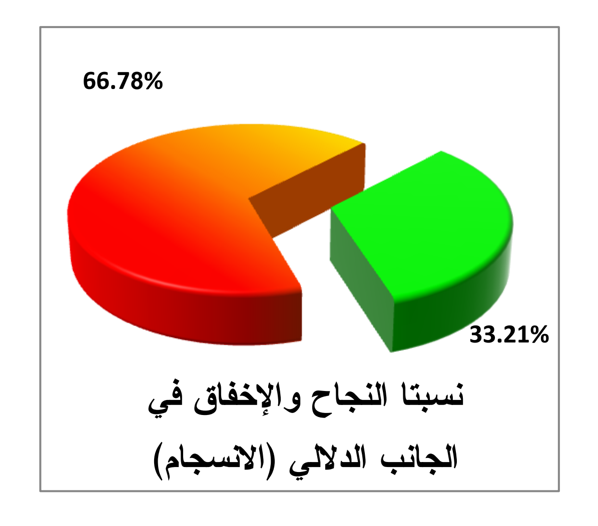
ولتجسيد هذه النتائج الكلية للنجاح والإخفاق لدى تلاميذ هذه المجموعة، نقترح الجدول الآتي:

جدول رقم (9):النتائج الإجمالية الخاصة بالنجاح و الإخفاق في جوانب التحليل(المعايير)

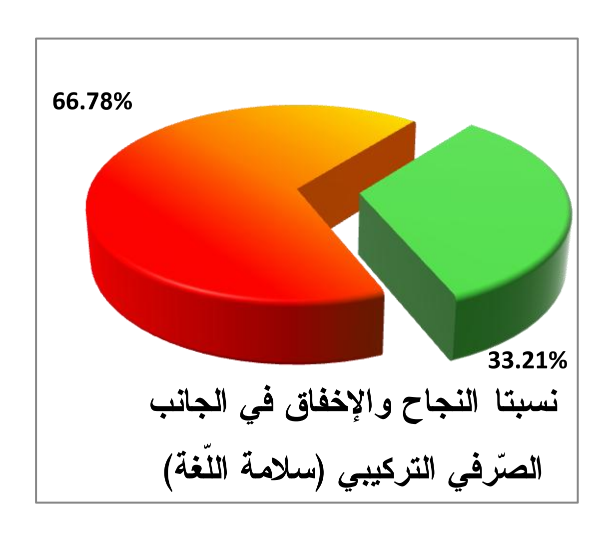
عدد التلاميذ ونسبتهم / جوانب التحليل(المعايير)	عدد التلاميذ النّاجحين	نسب التلاميذ النّاجحين	عدد التلاميذ المخفقين	نسب التلاميذ المخفقين
الجانب التّداولي (الملاءمة)	56	20,21%	221	79,78%
الجانب الدّلالي (الانسجام)	92	33,21%	185	66,78%
الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	92	33,21%	185	66,78%
الجانب المادي (سلامة العرض)	02	0,72%	275	99,27%

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

توضّح الأرقام المدرجة في الجدول رقم (9)،أنّ أغلبية تلاميذ المجموعة الثّانية لم ينجحوا في كتابة نصوص تستجيب للمعاييـــر،إذ لم تتجاوز أعلى نسبة نجاح فيها ثلث عدد التلاميذ (33,21%)، وهي تــلك المحقّقة في الجانبين "الدّلالـــي" و"الصّـــرفي التركيبي"،أي في



نسبتا النجاح والإخفاق في الجانب الدلالي (الانسجام)



نسبتا النجاح والإخفاق في الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)

معيـــاري "الانسجام" و"سلامة اللّغة"،بمعنى أنّ ثلثي تلاميذ هذه المجموعة،أي ما يعادل نسبة 66,78%،لم يتمكّنوا من الوصول إلى عتبة التحكّم في المعيارين المذكورين،وهو ما يؤكّد مرّة أخرى فشل المقاربة المعتمدة في تعليم اللغة العربية والتي تجزّئ النظام اللّغوي إلى مستويات وتقدّمها للتلميذ مفكّكة ومعزولة ،فكيف يمكنه أن يدمجها لبناء كلّ منسجم؟

كيف يمكن للتلميذ أن يضمن تطوّر المعلومة ونموها في نصّه،وهو الذي لم يتعوّد إلاّ على كتابة جمل أو فقرات؟ وكيف له أن يربط جمله بشكل يضمن انسجام نصّه واتّساقه،وهو الذي درس الروابط في جمل معزولة،ولم يألف توظيفها فيما بين الجمل قصد بناء نصّ متماسك؟

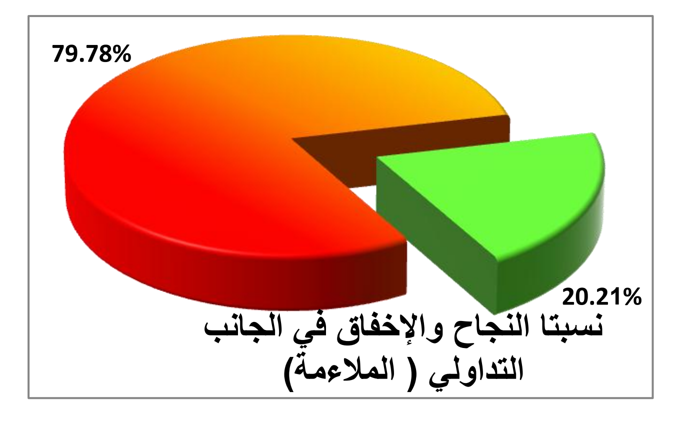
لقد ظلّ نحو الجملة في المدرسة الأساسية، النحو المسيطر على تعليم اللّغة العربية، ومن ثمة استمرت المناهج طيلة سنوات في شحن ذهن التلميذ بقائمة من المحتويات النحوية والصرفية والإملائية..التي يحفظها ،دون أن توفر له فرص توظيفها ،وإن طالبته باستعمالها، فإنّ ذلك يقتصر على تمارين تطبيقية يملأ فيها الفراغات أو يحول الجملة من صيغة إلى أخرى،أو يرسم العلامة المناسبة في آخر الكلمة...، ممّا انعكس سلبا على كفاءة المكتوب عنده.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وفي هذا الصّدد تؤكّد الدراسة التي قام بها الأستاذ محمد بوعيّاد بأنّ تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي غير متحكمين في المسائل النحوية والصّرفية والإملائية التي درسوها ،فقد بيّن أنهم غير قادرين على توظيفها توظيفا سليما في إنشاءاتهم،خالصا إلى أنّ كلّ تلميذ من أفراد عيّنته قد ارتكب حوالي أربعة عشر خطأ (14) نحويا وصرفيا وإملائيا أثناء كتابة نصّه،وهوما يعد مؤشرا على الصعوبات التي يعانون منها[1]،كما أوضحت الدراسة أيضا بأن عدم التحكّم في القواعد اللغوية عند هؤلاء التلاميذ لا يقتصر على التوظيف في الإنشاء،بل يتعداه إلى التمارين التطبيقية،إذ كانت نسبة نجاحهم في حلّها التمارين ضعيفة قدّرت بـــ 14,13%[2] ،ويردّ الباحث أسباب ذلك إلى« الطريقة التقليدية المتّبعة، والتي تعتمد على حفظ القواعد واستظهار أحكامها دون الاهتمام بالتوظيف والاستعمال ،وكذا عدم النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته،ممّا قاد إلى تفكيكها إلى مواد مستقلّة كالنحو والصّرف،ثمّ مطالبة التلاميذ بإدماج قواعدها وربطها ببقية الأنشطة اللغوية،فكيف يمكن أن يتأتّى لهم ذلك؟»[3]

إنّ هذه النتائج وتلك التي توصلنا إليها لتدلّ بشكل واضح على عدم نجاعة طريقة تعليم القواعد اللغوية وعدم مساهمتها في تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ.

وتعدّ المقاربة المعتمدة أيضا،مصدر إخفاق 79,78% من تلاميذ هذه المجموعة في الجانب التداولي،أي في معيار"الملاءمة"، إذ لم تعكسه إلاّ نصوص نسبة قليلة منهم ، قدّرت بـــ20,21%، فنتيجة الاقتصار على



نسبتا النجاح والإخفاق في الجانب التداولي (الملاءمة)

(1) انظر، سيدي محمّد بوعيّاد دبّاغ ، *تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية،دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي،السنة السادسة أنموذجا* ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة ،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر II، الجزائر، 2010،337.

(2) انظر المرجع نفسه،ص.354.

(3) المرجع نفسه،ص.355،356.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تعليم نصوص قصيرة حوارية وسردية في الغالب،لم يتمكّن التلاميذ إلاّ من استبطان خطاطتي هذين النمطين،وبالتالي عجزوا عن الكتابة في بقية الأنماط الخطابية الأخرى،الأمر الذي يؤثّر لا محالة بشكل سلبي على كفاءتهم التواصلية.

إنّ عدم اهتمام مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية بالأنماط النصية ليصدق عليه ما قالته دانيال كولتيي(D.Coltier) عن مناهج اللغة الفرنسية،حينما وصفت اهتمامها بالنص السردي على حساب الأنماط الأخرى بالجهل المؤكّد لخصوصيات النصوص:« ...ففي كلّ سنوات المرحلة الابتدائية وإلى غاية السنة السادسة ابتدائي والأولى متوسط ($^{e}6$/ $^{e}5$)،يعني التعبير الكتابي في مادة اللغة الفرنسية أساسا كتابة قصص،وإذا تمّ تناول أنماط أخرى وتدريس خصائصها في السنتين الثانية والثالثة من التعليم المتوسط (3°/4°) فإنّ إدراجها لا يكون بمقدار تزول معه هيمنة السرد،وهي هيمنة،إن لم تحجب تماما تعلّم "النصوص النفعية"(Textes utilitaires)، فإنّها تعيقه بشكل كبير،ومن بين هذه النصوص،النص التفسيري [الإخباري] على الرغم من حاجة التلاميذ له ،فهم يواجهونه يوميا قراءة أو إنتاجا»[1].

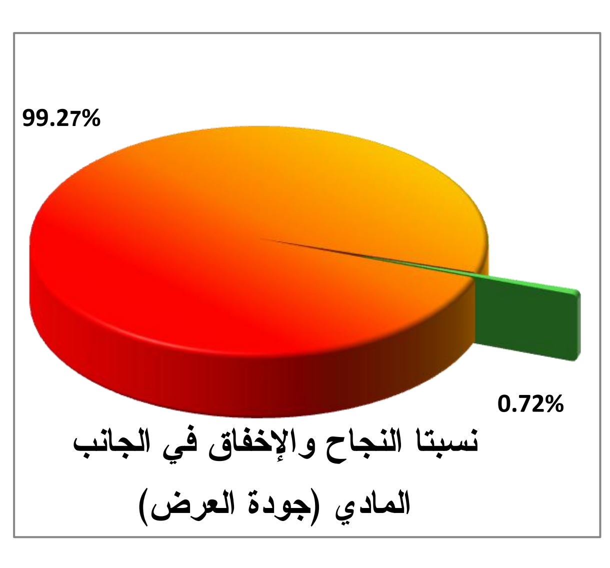
وينضاف إلى ما ذكرنا سبب آخر نفسر به إخفاق التلاميذ في معيار الملاءمة،يتمثّل في طريقة صياغة موضوع التعبير الكتابي في مناهج المدرسة الأساسية،فهي صياغة جافة لايدرك التلميذ من خلالها إلى من يكتب أو لأي غرض يكتب،ممّا قد يكون سببا في ملله من الكتابة أو نفوره منها،وبالتالي عدم توفيقه فيها،إذ إنّ المرسل إليه في نظره واحد دوما،وهو المعلم الذي يقرأ نصّه ليضع باللون الأحمر سطورا تحت كلماته ورموزا لأخطائه،وكأنّه لم يجد فيه غير الأخطاء اللغوية !

---

(1) Danielle COLTIER,'' Approches du texte explicatif'', in *Pratiques*, n°51, Septembre 1986, p.3.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

حاز الجانب المادي على نسبة نجاح ضعيفة لا دلالة لها (0,72%)،وفي مقابل ذلك،فإنّ الدلالة الواضحة تجسّدها نسبة الإخفاق المقدّرة بــ 99,27%،فهي نسبة كبيرة تبرز مسؤولية مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية التي لم تول هذا الجانب اهتماما، وما يؤكّد ذلك عدم وجود أيّة إشارة إليه في مناهج اللغة العربية لسنوات الطور الثاني كلّها ،سواء كان ذلك في الأهداف أم المضامين أو الطرائق ،



نسبتا النجاح والإخفاق في الجانب المادي (جودة العرض)

باستثناء الملاحظة التي وردت في منهاج السنة الرابعة أثناء شرح طريقة إنجاز نشاط التعبير الكتابي ، والتي تمت الإحالة عليها من جديد في منهاج السنة الخامسة [(1)]،حيث جاء فيها:«ابتداء من السنة الرابعة...يتعيّن الشروع في تعويد التلاميذ على بعض مقتضيات الكتابة (علامات الفصل والوصل والعلامات التعبيرية والعلامات الفقرية:الفاصلة والنقطة والنقطة الفاصلة وعلامتا الاستفهام والتعجّب ومطّة الحوار وعلامة بداية الفقرة(شريطة أن ننسق ذلك بما يجده التلميذ من هذه العلامات في نشاطات القراءة)»[(2)].

وتنطوي هذه الملاحظة على مفارقتين؛تتمثّل الأولى في تأجيل زمن تعليم علامات الوقف إلى غاية السنة الرابعة من التعليم الأساسي،وهنا نتساءل عن الأسس المستند إليها في ذلك،أهي مرتبطة بالنمو المعرفي للطفل،أي بعدم قدرته على اكتساب هذه العلامات إلى غاية سنّ التاسعة الموافق للسنة الرابعة من التعليم الأساسي؟،وتتجسّد الثانية في ربط تعليم هذه العلامات في المكتوب بنشاط القراءة.

---

(1) انظر،

وزارة التربية الوطنية، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثّاني*،ص.88 .

(2) المرجع نفسه،ص.70.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أمّا الأولى ، فمردودة بنتائج الكثير من الدراسات التي تؤكّـد بأنّ التلاميذ بإمكانهـم توظيف علامات الوقف في إنتاجاتهم الكتابية منذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية[1]،كما يمكن تحسيـن مستوى هذا التوظيف عـن طريق تقديـم مساعدات لهم في مرحلة التخطيط للكتـابة (Planification)[2] ، وأمّا الثانية فإنّها تحمل تناقضين،يتعلّق الأول منهما بعدم إيراد موضوع علامات الوقف إطلاقا في نشاط القراءة ضمن منهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي،وإذا كان المقصود هو ربط تعليم هذه العلامات بما ورد في نشاط القراءة في مناهج اللّغة العربية للطور الأول،فإننا لم نجد فيها أيضا ما يوضّح ذلك، باستثناء إشارتين خاطفتين وردتا في أهداف تعليم نشـاط القـراءة في منهاجي السنتيـن الثانية والثالثة، وهما على الترتيب:« تدريب التلاميـذ على القراءة المتصلة،الخالية من التهجّي والتقطيع وتمكينهم من مهارات القراءة المختلفة (السرعة ،الأداء المناسب ، الشد ، المد ، الوصل،**الوقـف**)»[3]

« أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة (يراعي فيها الوصل و**الوقـف** والأداء المناسب للمعنى)...»[4]، فكيف يمكن إذن تعليم علامات الوقف في التعبير الكتابي عن

---

(1) انظر مثلا:

Claudine FABRE, ''Les débuts de la ponctuation au CP'', in *Etudes de linguistique appliquée*, n°73, Mars 1989, p.59-70.

(2) Lucile CHANQUOY, Michel FAYOL, Analyse de l'évolution de l'utilisation de ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte, étude longitudinale du CP au CE2, in *Enfance* , Vol. 48, n°2, 1995, p. 227-241.

(3) مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الأول*، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، ط.1996،ص.51.

(4) المرجع نفسه،ص.67.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

طريق التنسيق بين ذلك وبين ما ورد في القراءة؟وأمّا التناقض الثّاني ،فلا يسعنا إلاّ وصفه بـــ"المفارقة"،على غرار ما فعلته كاديو في خلاصة دراستها لكيــفية توظيــف أطفال السابــعة والثّامنة لعلامات الوقف ،عنـــدما قالت:« وخلاصة القول، فإننا نستعمل قواعد خاصّة بالقراءة لتعليم الأطفال توظيف علامات الوقف في المكتوب ، ألسنا أمام مفارقة؟ »[1].

لقد كان لعدم وضوح الرؤية في كيفية تعليم علامات الوقف لدى معدي المناهج،وكذا عدم اهتمامهم بها أثر سلبي على الكفاءة النصية للتلاميذ، فقد عدّها فافار(Favart) و شنكوي (Chanquoy)إلى جانب العلامات الإحالية(Marques de référence) والروابط،الأدوات اللغوية الثلاث الهامة التي تضمن الاتساق النصّي لما لها من « دور وظيفي هام ،كونها تضمن ربط العلاقات ،وتساهم بالتالي في تنظيم المضامين اللغوية المراد إبلاغها[2].

---

(1) Sandrine CADDEO, L'usage de la ponctuation chez les enfants, P. 258.

(2) Monik FAVART, Lucile CHANQUOY,'' Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts'', in *Langue française*, n°155, 2007, P. 51.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2ـ 2 النجّاح والإخفاق في المؤشّرات(النتائج النوعية)

أظهر تحليل نتائج تلاميذ المجموعة الثّانية في جوانب التحليل (المعايير) نجاحا أو إخفاقا عاما، لا يدلّ على مواطن القوة أو الضعف في كتاباتهم،ولبلوغ ذلك نعتمد تحليلا آخر لهذه النتائج يتأسس على المؤشرات التي نجح فيها هؤلاء التلاميذ أو أخفقوا .

2ـ2 ـ 1 الجانب التداولي (معيار الملاءمة)

تحصّل تلاميذ المجموعة الثانية في مؤشرات معيار " الملاءمة " على النتائج الموضّحة في الجدول أدناه:

جدول رقم(10): نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار" الملاءمة"(الجانب التداولي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1−1	60	%21,66	217	%78,33
2−1	69	%24,90	208	%75,09
3−1	57	%20,57	220	%79,42
4−1	75	%27,07	202	%72,92
5−1	55	%19,85	222	%80,14

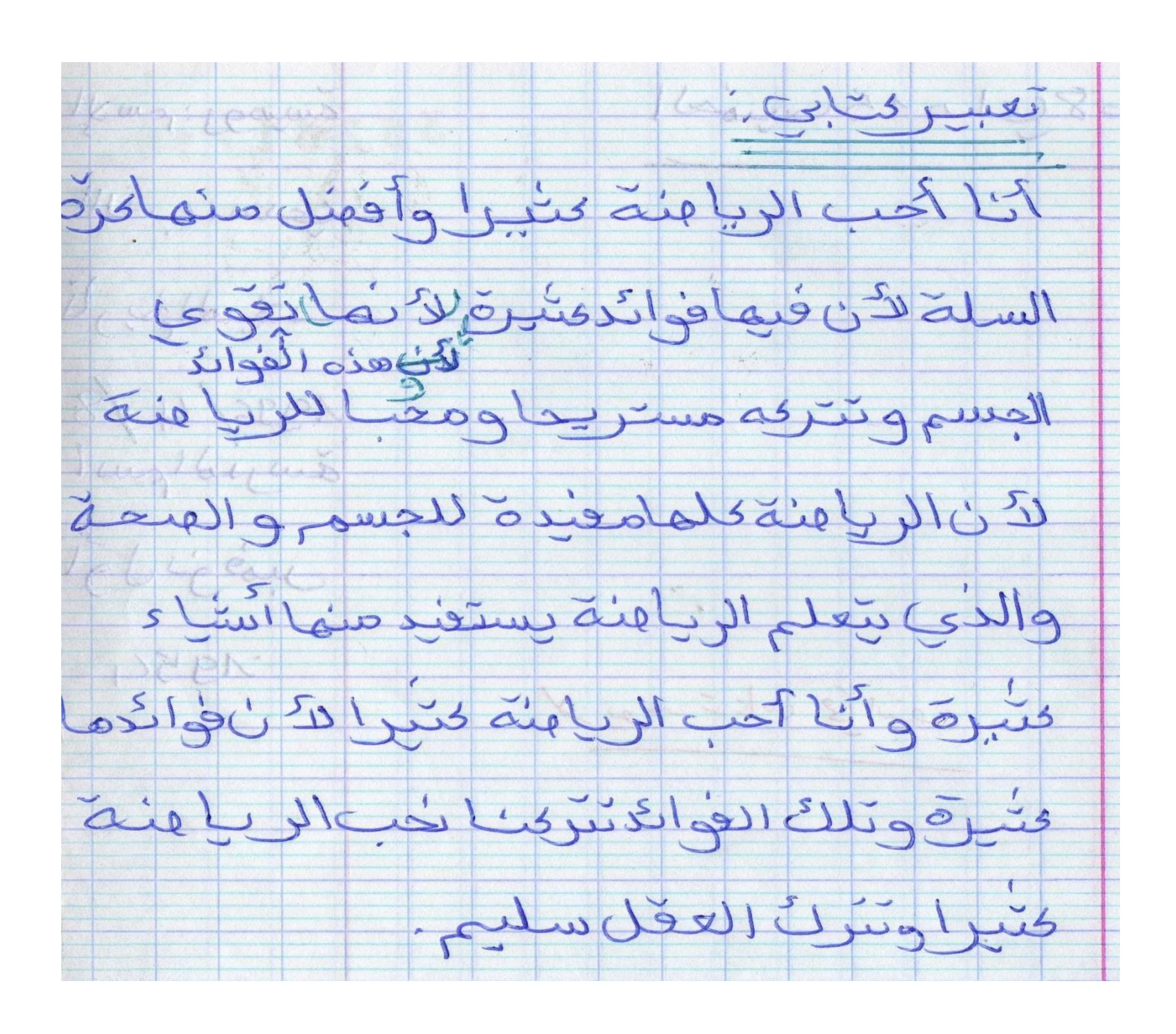
توضّح النتائج المدونة في الجدول رقم(10) بأن أغلب تلاميذ هذه المجموعة لم يحققوا نجاحا في أي مؤشر من مؤشرات هذا المعيار، إذ أن نسبة النجاح في كل منها هي دون الـ 50%، كما أن أعلاها لم تتجاوز 27,07%، وهي النسبة المحققة في المؤشر(1−4) الخاص بالتقيد بوحدة الموضوع وتنامي الأفكار في النص.

وإذا كان عدد التلاميذ الناجحين لم يصل إلى الثلث في هذا المؤشر، فإنّ نسبة المخفقين منهم كانت مرتفعة ، إذ بلغت 72,92%، وتفسرّ بطريقة تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

والتي لا تهتم بتدريب التلاميذ على التخطيط لنصوصهم، فهم يشرعون في الكتابة دونما تصوّر واضح لما سيكتبون، كما أن الحجم الساعي المخصص للتعبير الكتابي قليل جدا، فهو لا يتعدى الثلاثين دقيقة (30) تخصص لشرح الموضوع واستخراج عناصره ثم التحرير[1] ، فكيف يتسنى لهم التخطيط لنصوصهم؟

ومن أمثلة عدم التزام التلميذ بوحدة الموضوع، هذا النص: (35261.16)


تعبير كتابي:

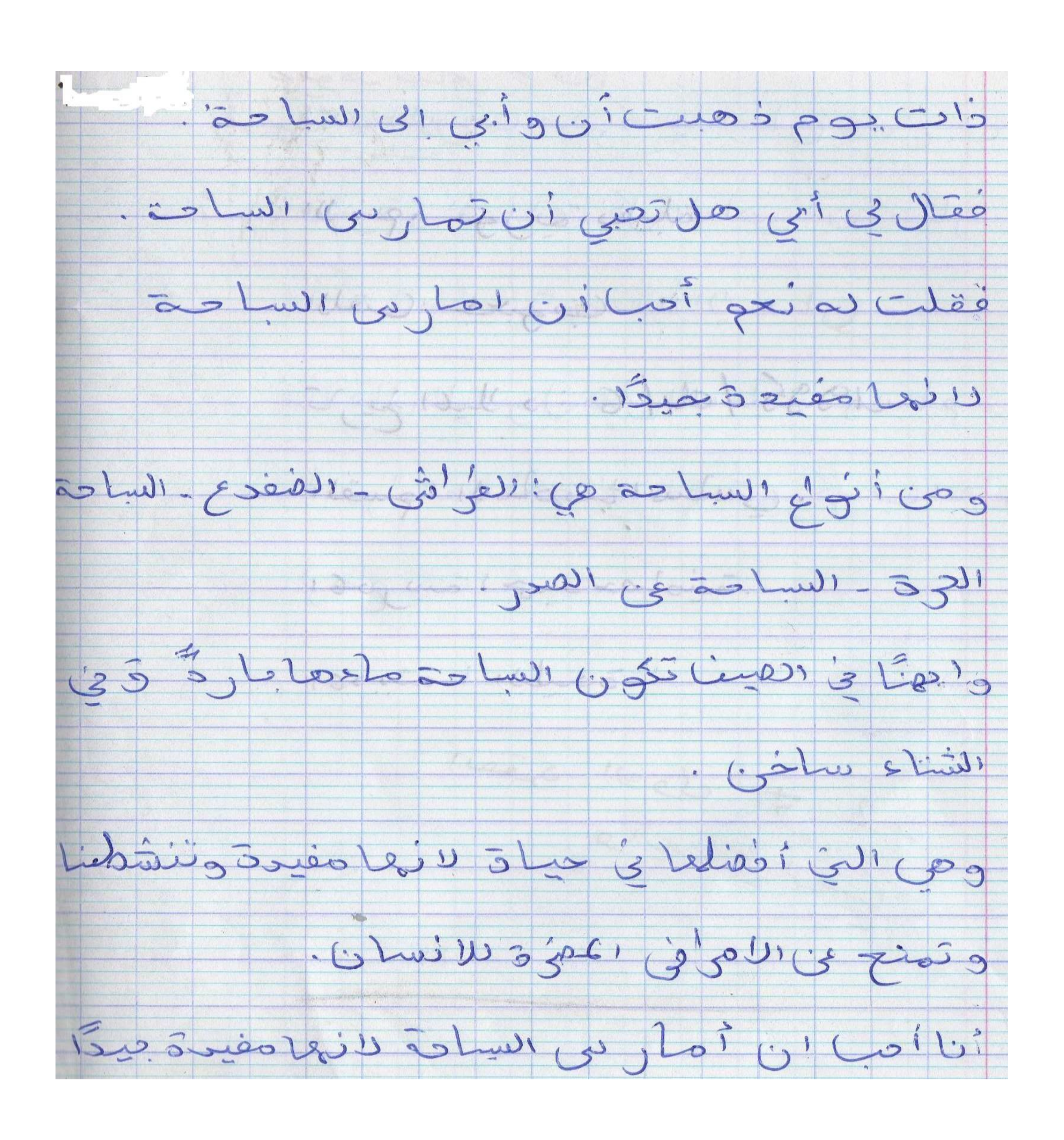
أنا أحب الرياضة كثيرا وأفضل منها كرة
السلة لأن فيها فوائد كثيرة لأن هذه الفوائد لأنها تقوي
الجسم وتتركه مستريحا ومحبا للرياضة
لأن الرياضة كلها مفيدة للجسم والصحة
والذي يتعلم الرياضة يستفيد منها أشياء
كثيرة وأنا أحب الرياضة كثيرا لأن فوائدها
كثيرة وتلك الفوائد تتركنا نحب الرياضة
كثيرا وتترك العقل سليم.

(1) انظر تحليلنا لذلك في ص.64،63 من هذا البحث.

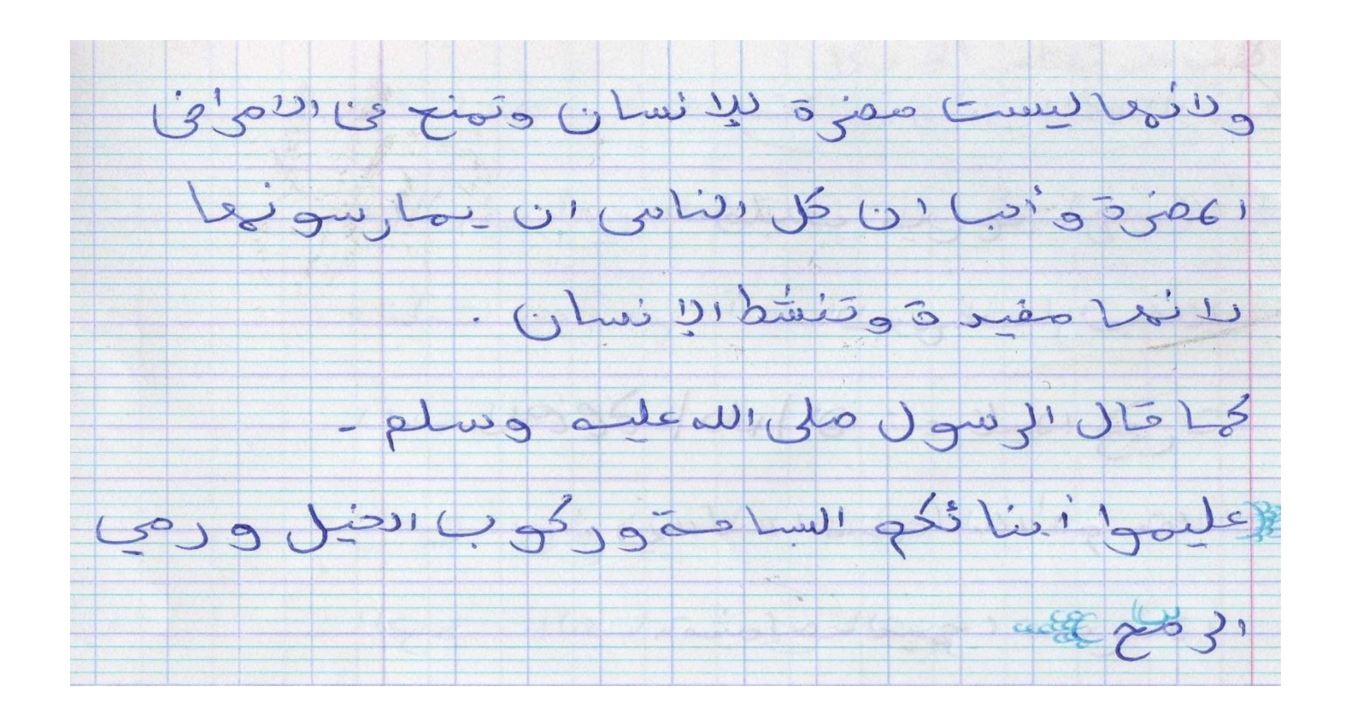
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يظهر من هذا النص عدم التزام التلميذ بوصف الرياضة التي اختارها في مقدمته ، فبعدما شرع في ذكر فوائدها عاد من جديد ليتحدث عن الرياضة عامة دون أن يثري ما كان قد صرح به في البداية، ممّا جعل نصه يفتقر لتطور الأفكار وتتابعها.

ومن أمثلة ما يجسّد عدم تنامي الأفكار، هذا النص الذي يكتفي صاحبه بتكرار فكرة واحدة تتمثل في حبه للسباحة لكونها مفيدة جدا وتمنع الأمراض المضرة :(09261.11)


ذات يوم ذهبت أن وأبي إلى السباحة.
فقال لي أبي هل تحبي أن تمارسى السباحة.
فقلت له نعم أحب أن امارس السباحة
لانها مفيدة جيدًا.
ومن أنواع السباحة هي: الفراشة - الضفدع - السباحة
الحرة - السباحة على الصدر.
وأيضًا في الصيف تكون السباحة ماءها باردًا وفي
الشتاء ساخن.
وهي التي أفضلها في حياة لانها مفيدة وتنشطنا
وتمنع من الامراض المعدية للانسان.
أنا أحب ان أمارس السباحة لانها مفيدة جيدًا

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

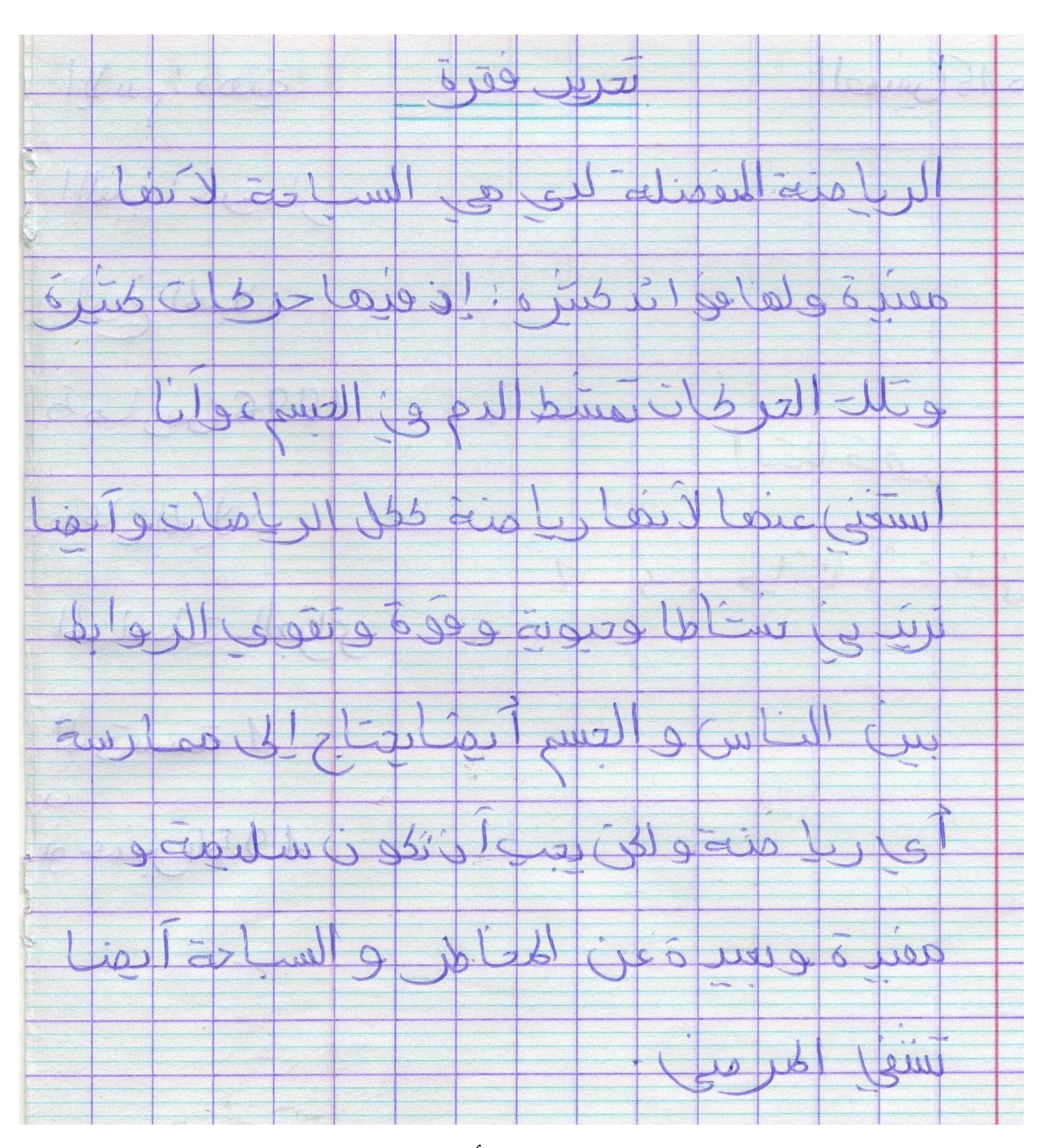

ولأنها ليست مضرة للإنسان وتمنع في الأمراض
المضرة وأحبا ان كل الناس ان يمارسونها
لأنها مفيدة وتنشط الإنسان.
كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم.
علموا أبنائكم السباحة وركوب الخيل ورمي
الرمح

ويتكرر الأمر نفسه في نصوص كثيرة على النحو البارز في هذا النموذج: (09361.14)

- ان للرياضة فوائد عند الفرد والمجتمع لذى انا احب
- رياضة السباحة انها مهمة ومفيدة جدا واحبة كثيرا
- لذا اخترت السباحة وافضلها على كل الرياضات واريد
- ان امارسها عن قريب لأنها جميلة ولها فوائد كثيرة
- وهامة جدا الذلك يحبها كل الأولاد خاصة واحب ممارسة
- الرياضة السباحة فهي تحمي من الامراض، وتجعل جسمي
- نشيطا وتجعل من الوقت أذهارا وافتخارا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وممّا يجسّد تناقض الأفكار في نصوص التلاميذ، هذا النموذج: (35261.23)



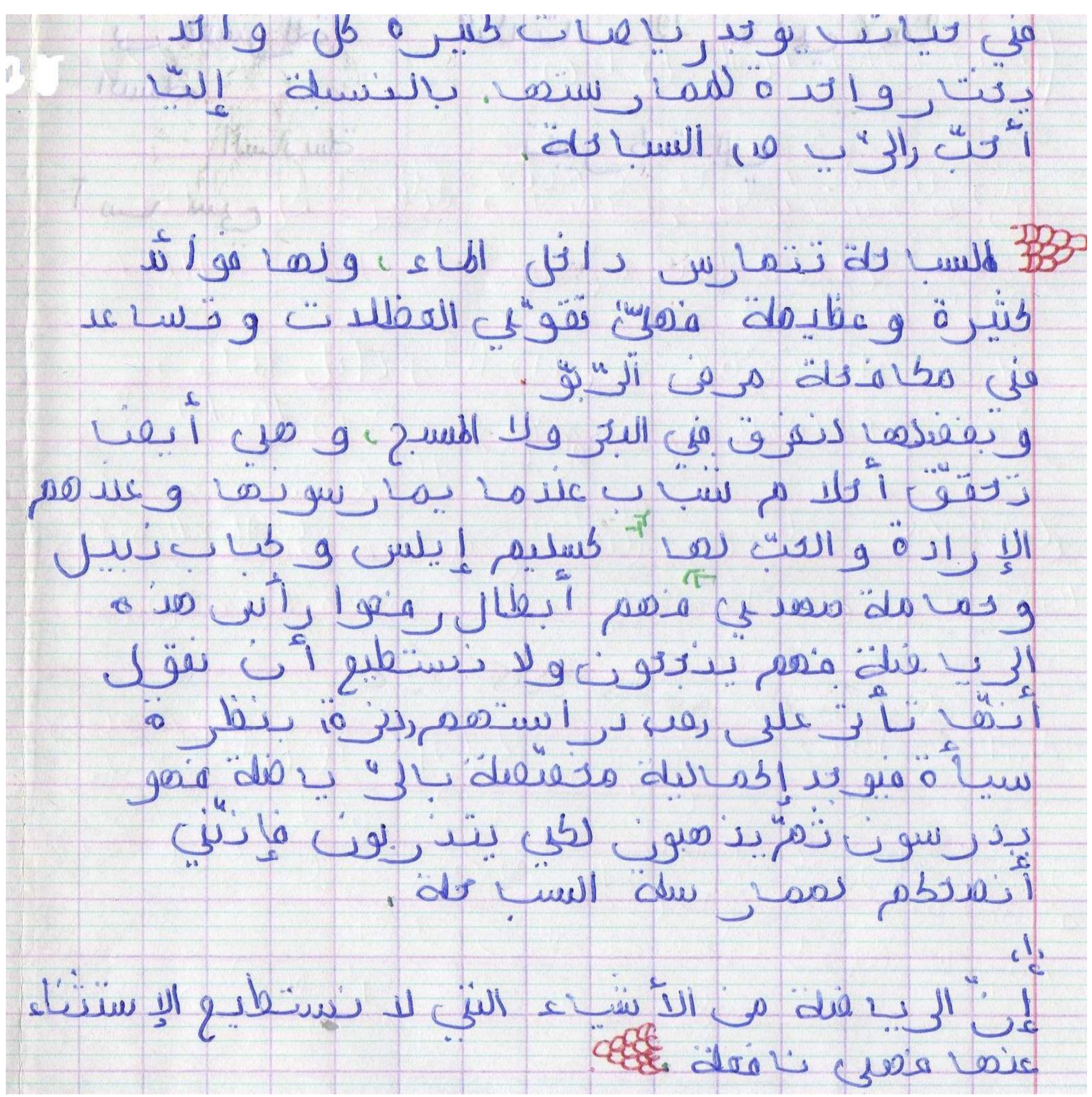
تحرير فقرة

الرياضة المفضلة لدي هي السباحة لأنها
مفيدة ولها فوائد كثيرة: إذ فيها حركات كثيرة
وتلك الحركات تنشط الدم في الجسم وأنا
استغني عنها لأنها رياضة ككل الرياضات وأيضا
تزيد لي نشاطا وحيوية وقوة وتقوي الروابط
بين الناس والجسم أيضا يحتاج إلى ممارسة
أي رياضة ولكن يجب أن تكون سليمة و
مفيدة وبعيدة عن المخاطر والسباحة أيضا
تشفي المرضى.

يظهر من هذا النص، إضافة لعدم تنامي الأفكار فيه، التناقض الصارخ بين معلومات جمله، فبعدما أعلن التلميذ عن رياضته المفضلة المتمثلة في السباحة، وبعد أن شرع في تعداد مزاياها، يعود ليعتبرها رياضة ككل الرياضات بإمكانه الاستغناء عنها فالرياضات في نظره كلها تزيده نشاطا وحيوية، والجسم يحتاج إلى ممارسة أي رياضة شريطة أن تسلم من المخاطر.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وممّا يبرز عدم التزام التلاميذ بوحدة الموضوع أيضا،هذا النص الذي يعرّج فيه صاحبه بعد الشروع في تعداد مزايا السباحة على ذكر أبطالها كحجة على أنّ البطولة لا يمكن أن تكون على حساب النجاح في الدراسة ،فهناك إكماليات تزاوج بين التعليم والرياضة على حسب رأيه:(16161.05)


في رياضات يوجد رياضات كثيرة كل واحد
يختار واحدة لممارستها. بالنسبة إليّ
أحبّ الرّياضة من السباحة.

السباحة تتمارس داخل الماء، ولها فوائد
كثيرة وعظيمة فهي تقوّي العضلات وتساعد
في مكافحة مرض الرّبو.
وبفضلها لنغرق في البحر ولا المسبح، وهي أيضا
تحقق أحلام شباب عندما يمارسونها وعندهم
الإرادة والحبّ لها كسليم إيلس وكباب نبيل
وحمامة مهدي فهم أبطال رفعوا رأس هذه
الرياضة فهم يدرسون ولا نستطيع أن نقول
أنها تأثر على رغم دراستهم بنظرة
سيأة فيوجد إكمالية متفقة بالرياضة فهو
يدرسون ثمّ يذهبون لكي يتدربون فإنّني
أنصحكم لممارسة السباحة.

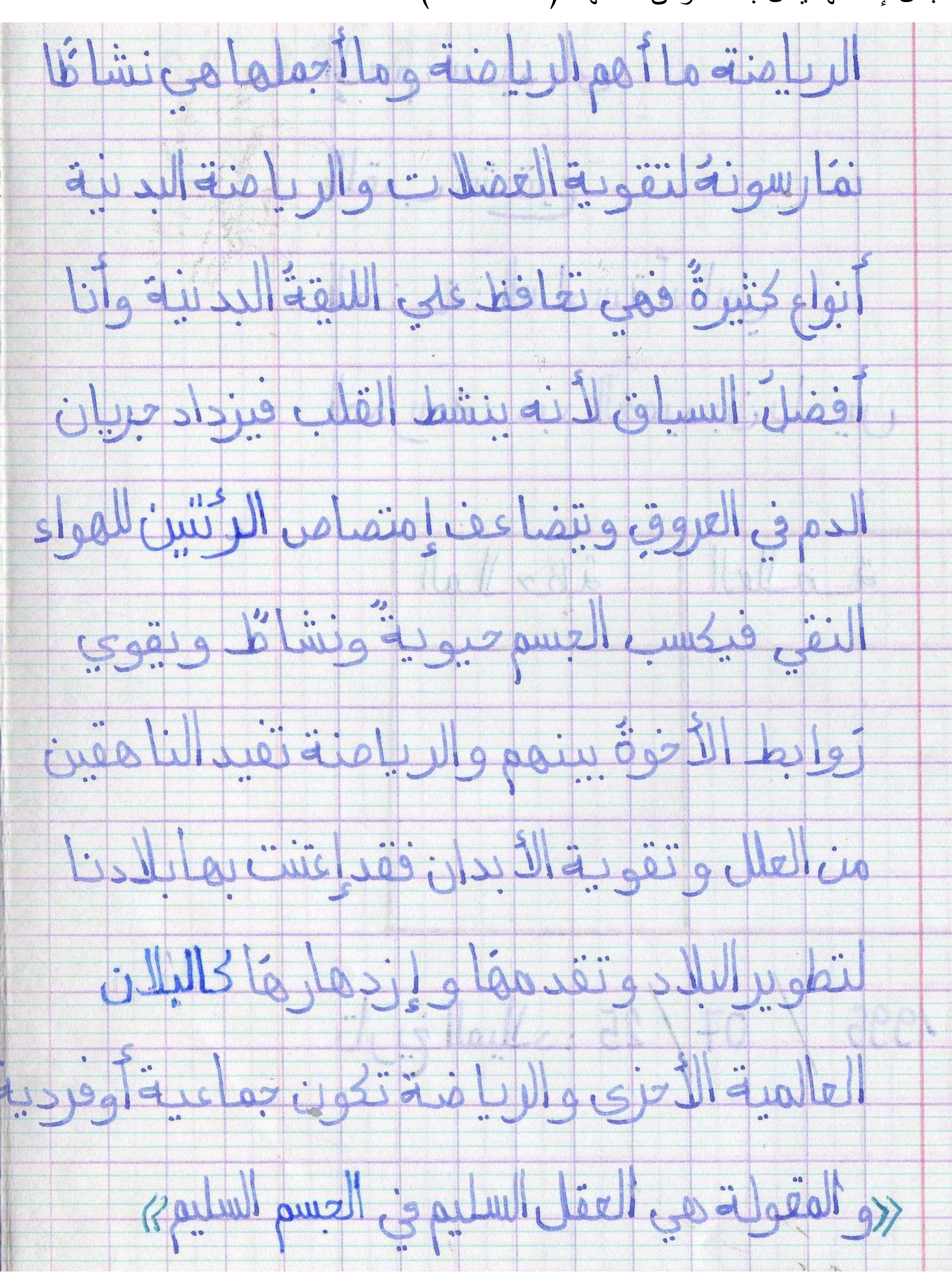
إنّ الرياضة من الأشياء التي لا نستطيع الإستغناء
عنها فهي نافعة.

هذا، وقد نردّ عدم التزام التلاميذ بوحدة الموضوع إلى تدوين بعضهم، وهم كثيرون، لفقرات برمتها حفظوها من أحد نصوص القراءة [1] المرتبطة بموضوع الرياضة البدنية، ممّا

(1) انظر نص "الرياضة البدنية" في:الشريف صلاح الدين،*القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*، ص.168 ـــ169.

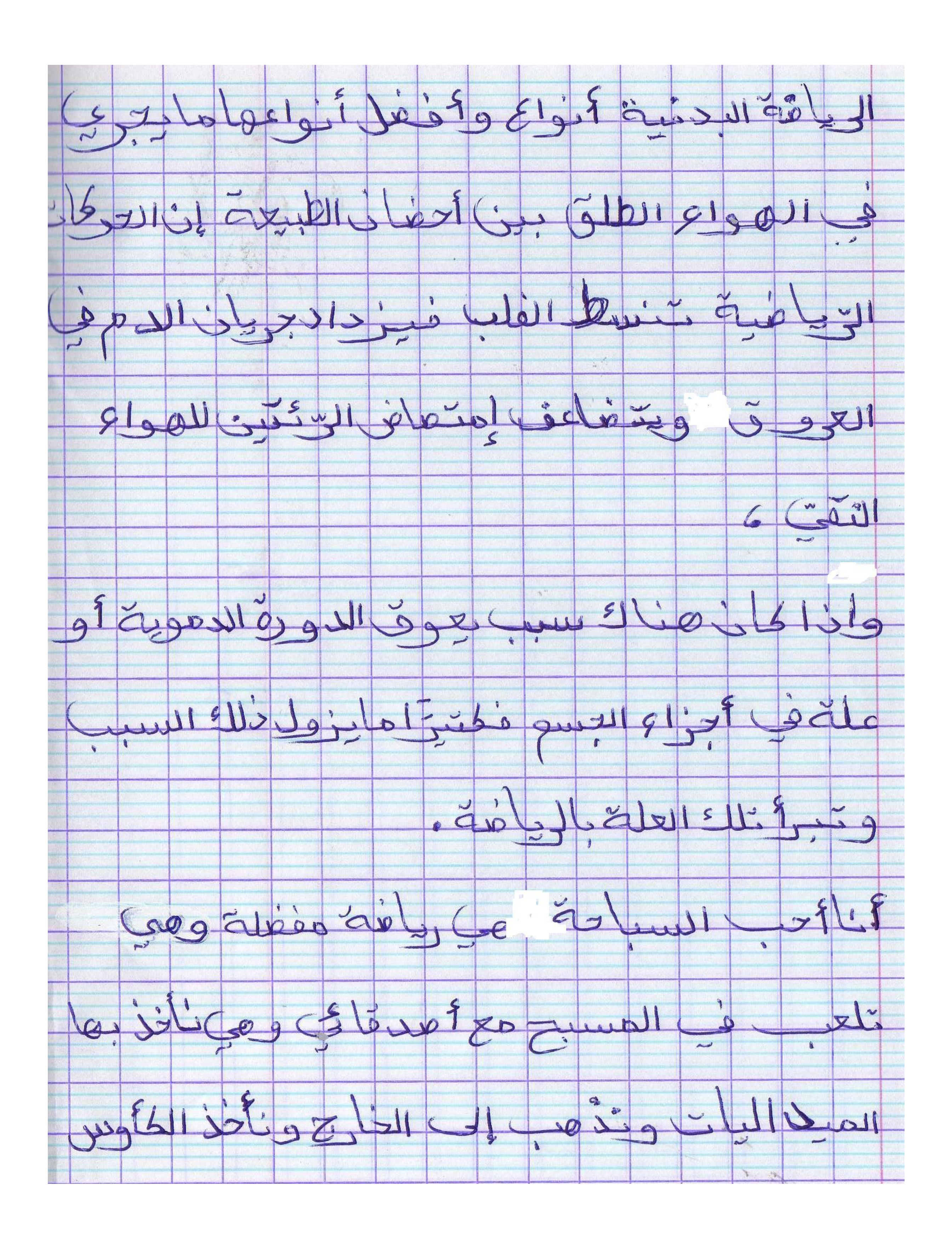
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جعل إقحامها يخلّ بذلك، ومن أمثلتها: (16361.22)

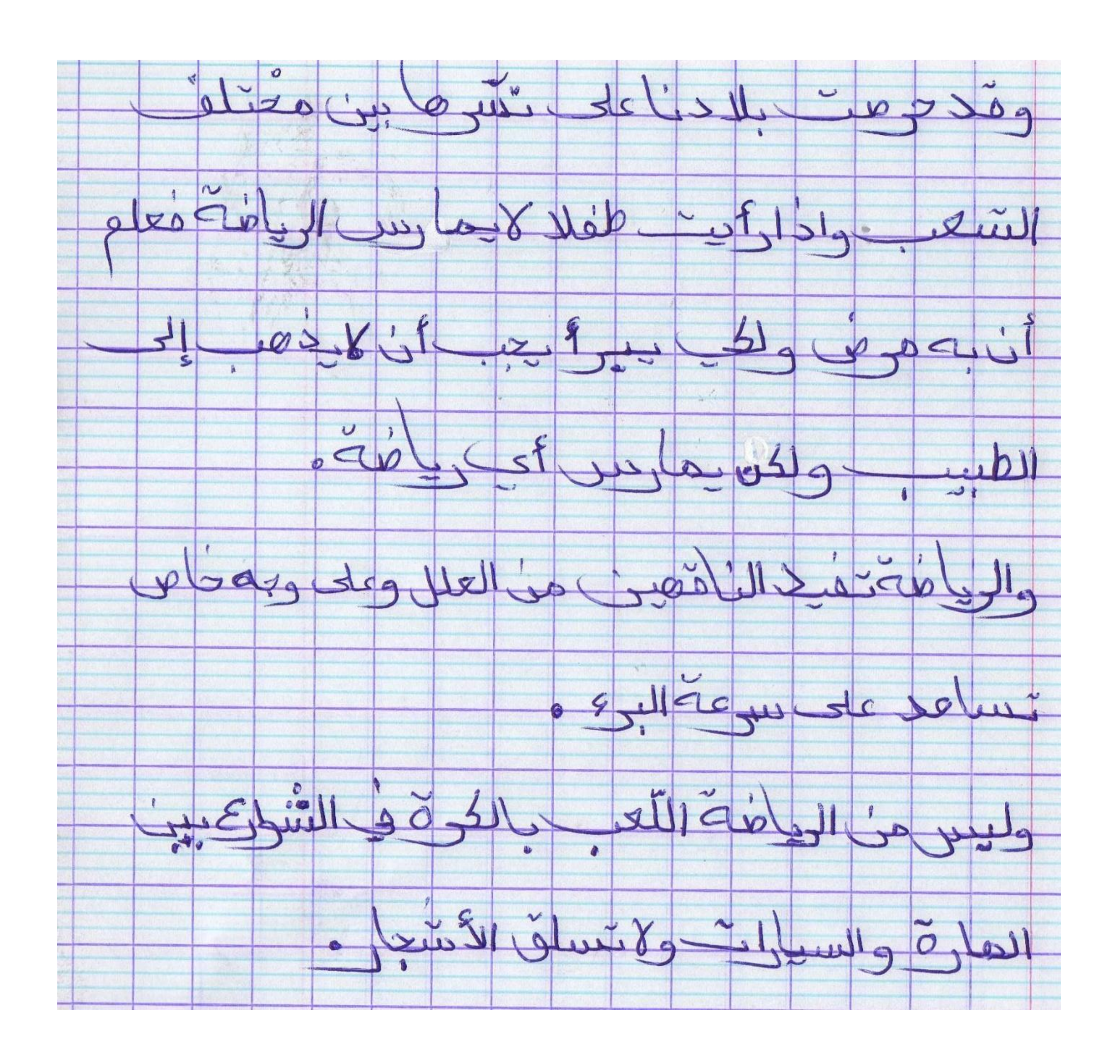

الرياضة ما أهم الرياضة وما أجملها هي نشاطا
نمارسونه لتقوية العضلات والرياضة البدنية
أنواع كثيرة فهي تحافظ على اللياقة البدنية وأنا
أفضلُ السباق لأنه ينشط القلب فيزداد جريان
الدم في العروق ويتضاعف إمتصاص الرئتين للهواء
النقي فيكسب الجسم حيويةً ونشاطٌ ويقوي
روابط الأخوة بينهم والرياضة تفيد الناهقين
من العلل وتقوية الأبدان فقد إعتنت بها بلادنا
لتطوير البلاد وتقدمها وإزدهارها كالبلدان
العالمية الأخرى والرياضة تكون جماعية أو فردية
«والمقولة هي العقل السليم في الجسم السليم»

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وممّا يوضّح ما ذكرنا أيضا ،هذا النص:(16261.21)


الرياضة البدنية أنواع وأفضل أنواعها ما يجري
في الهواء الطلق بين أحضان الطبيعة إن الحركات
الرياضية تنشط القلب فيزداد جريان الدم في
العروق ويتضاعف إمتصاص الرئتين للهواء
النقي ،
وإذا كان هناك سبب يعوق الدورة الدموية أو
علة في أجزاء الجسم فكثيرا ما يزول ذلك السبب
وتبرأ تلك العلة بالرياضة .
أنا أحب السباحة هي رياضة مفضلة وهي
نلعب في المسبح مع أصدقائي وهي نأخذ بها
الميداليات ونذهب إلى الخارج ونأخذ الكأوس

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



وقد حرصت بلادنا على نشرها بين مختلف
الشعب وإذا رأيت طفلا لا يمارس الرياضة فعلم
أن به مرض ولكي يبرأ يجب أن لا يذهب إلى
الطبيب ولكن يمارس أي رياضة.
والرياضة تفيد الناشئين من العلل وعلى وجه خاص
تساعد على سرعة البرء.
وليس من الرياضة اللعب بالكرة في الشوارع بين
المارة والسيارات ولا تسلق الأشجار.

إنّ اللافت للانتباه لدى هؤلاء التلاميذ، وهم كثيرون كما ذكرنا، عدم قدرتهم على التجنيد، فلم يتمكنوا من توظيف ما قرؤوه في نصوص القراءة عن طريق الاقتصار على تحويل المناسب منه، كما يبرز ذلك طريقة التلقين و الحفظ المعتمدة في المدرسة الأساسية، والتي أدت إلى رسوخ فقرات كاملة من نصوص القراءة في أذهان التلاميذ، وإذ نقول هذا، فإننا نستبعد فرضية أن يكون هؤلاء التلاميذ قد نسخوا هذه الفقرات مباشرة من كتب القراءة، نتيجة انتمائهم إلى أقسام ومدارس مختلفة من جهة، ونظرا للظروف التي أجري فيها الاختبار من جهة أخرى،

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

فقد تمّ ذلك بحضور المعلم وحضورنا، إذ حرصنا على التواجد المستمر في الأقسام المعنية عند إنجاز التلاميذ للاختبار.

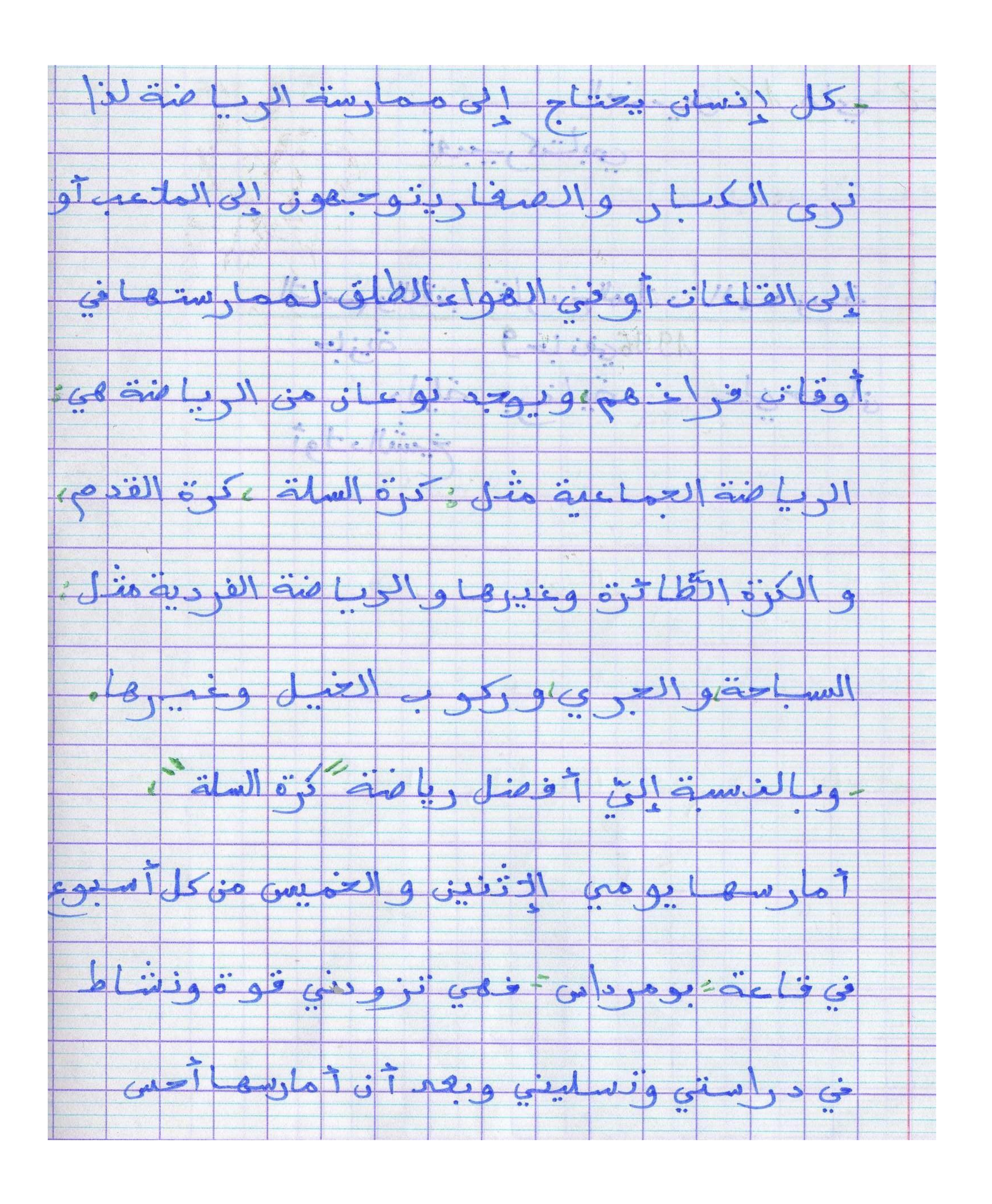
وإذ نقول بأن الأغلبية الساحقة لتلاميذ هذه المجموعة لم يحققوا نجاحا في مؤشر اتسام النص بوحدة الموضوع وتنامي الأفكار، فإننا لا ننفي وجود بعض النصوص التي وفّق أصحابها في ذلك، ومنها النص الآتي: (09161.15)

تعبير كتابي

* تعد الرياضة من أهم النشاطات اليومية المفيدة للجسم.
* توجد رياضات عديدة كلّها مفيدة لجسم الانسان، منها رياضة السباحة، أفضلها لأن فوائدها عديدة تعود على الجسم بالخير و المنفعة، ومن ضمن فوائدها:
- تفيد في الجهاز التنفسي للانسان.
- تجعل الجسم مرنا ورشيقا ولا تجعله بدينا.
- وتعد حاجزا للأمراض المعدية و...
وهي تمارس بعدة أنواع منها: على الظهر والصدر، و منها أنواع تسمى بالفراشة والضفدع، وتمارسها بلباس خاص سواء في المسبح أو البحر. فأنا أنصح الناس بممارسة الرياضة يوميا.
* العقل السليم في الجسم السليم.

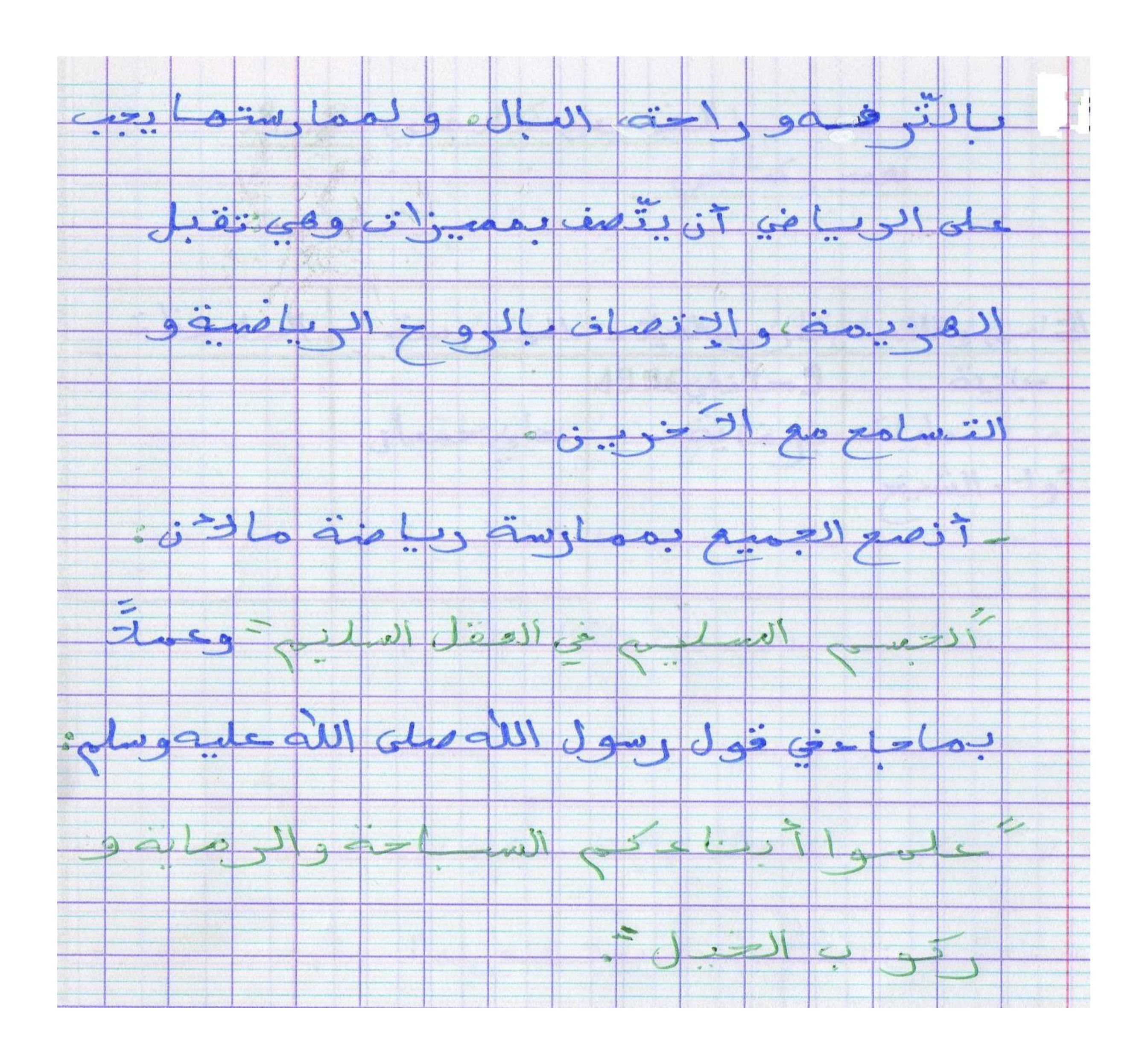
لم يسجل المؤشر (1-2) والمتعلق بالكتابة وفق نمط النص المناسب سوى نسبة ضعيفة قدرت بـــ 24,90%، وهي النصوص التي وفق أصحابها في جعل المقاطع الإخبارية طاغية فيها، ومنها: (35161.21)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



- كل إنسان يحتاج إلى ممارسة الرياضة لذا
نرى الكبار والصغار يتوجهون إلى الملعب أو
إلى القاعات أو في الهواء الطلق لممارستها في
أوقات فراغهم، ويوجد نوعان من الرياضة هي:
الرياضة الجماعية مثل: كرة السلة، كرة القدم،
والكرة الطائرة وغيرها والرياضة الفردية مثل:
السباحة والجري وركوب الخيل وغيرها.
- وبالنسبة إليّ أفضل رياضة "كرة السلة"،
أمارسها يومي الإثنين والخميس من كل أسبوع
في قاعة بومرداس، فهي تزودني قوة ونشاط
في دراستي وتسليني وبعد أن أمارسها أحس

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



بالترفيه وراحة البال. ولممارستها يجب
على الرياضي أن يتّصف بمميزات وهي تقبل
الهزيمة، والإنصاف بالروح الرياضية و
التسامح مع الآخرين.
- أنصح الجميع بممارسة رياضة ما لأن:
"الجسم السليم في العقل السليم" وعملاً
بما جاء في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:
"علموا أبناءكم السباحة والرماية و
ركوب الخيل".

إنّ النصوص التي جاءت على هذه الشاكلة قليلة في المدونة إذ لم يوفق 75,09%، من التلاميذ في الكتابة وفقها، ومردّ الأمر إلى انسياقهم وراء السرد والحوار حيث كانا النمطين المسيطرين على إنتاجاتهم ، فممّا يجسد السّرد النص الآتي: (35161.05)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أحب رياضة كرة السلة فقلت لأبي

أن يسجلني فسجلني فيها وفرحت

كثيرا وكنت أتدرب كل يوم

على الساعة الرابعة والنصف حتى

السادسة وكنت أتسلى كثيرا

وكنت جيدة جدا في هذه

الرياضة و كنت أتعلم منها السرعة

الدقة التصويب الصحيح القفز

العالي وأنا الآن طويلة و أنا

قوية قوة كبيرة وأبي فخور

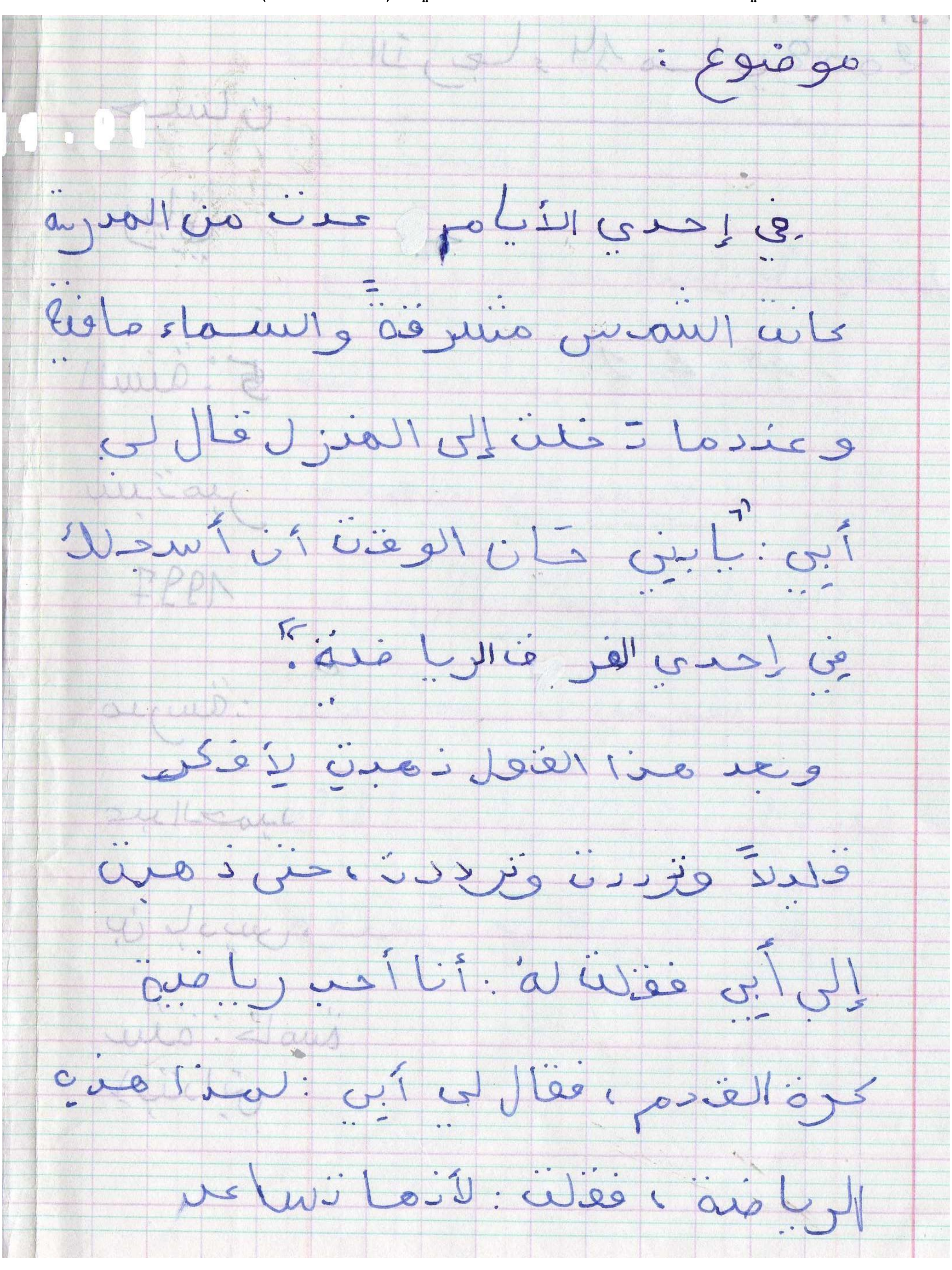
بي وأنصح كل الناس بأن يمارسوا

ويتسجلوا في رياضة كرة السلة

لأنها رياضة مسلية جدا وممتعة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

و من النصوص التي يغلب عليها الحوار، النص الآتي: (16361.01)



موضوع :

في إحدي الأيام عدت من المدرسة

كانت الشمس مشرقة والسماء صافية

وعندما دخلت إلى المنزل قال لي

أبي : يابني حان الوقت أن أسجلك

في إحدى الفرق الرياضية ؟

وبعد هذا القول ذهبت لأفكر

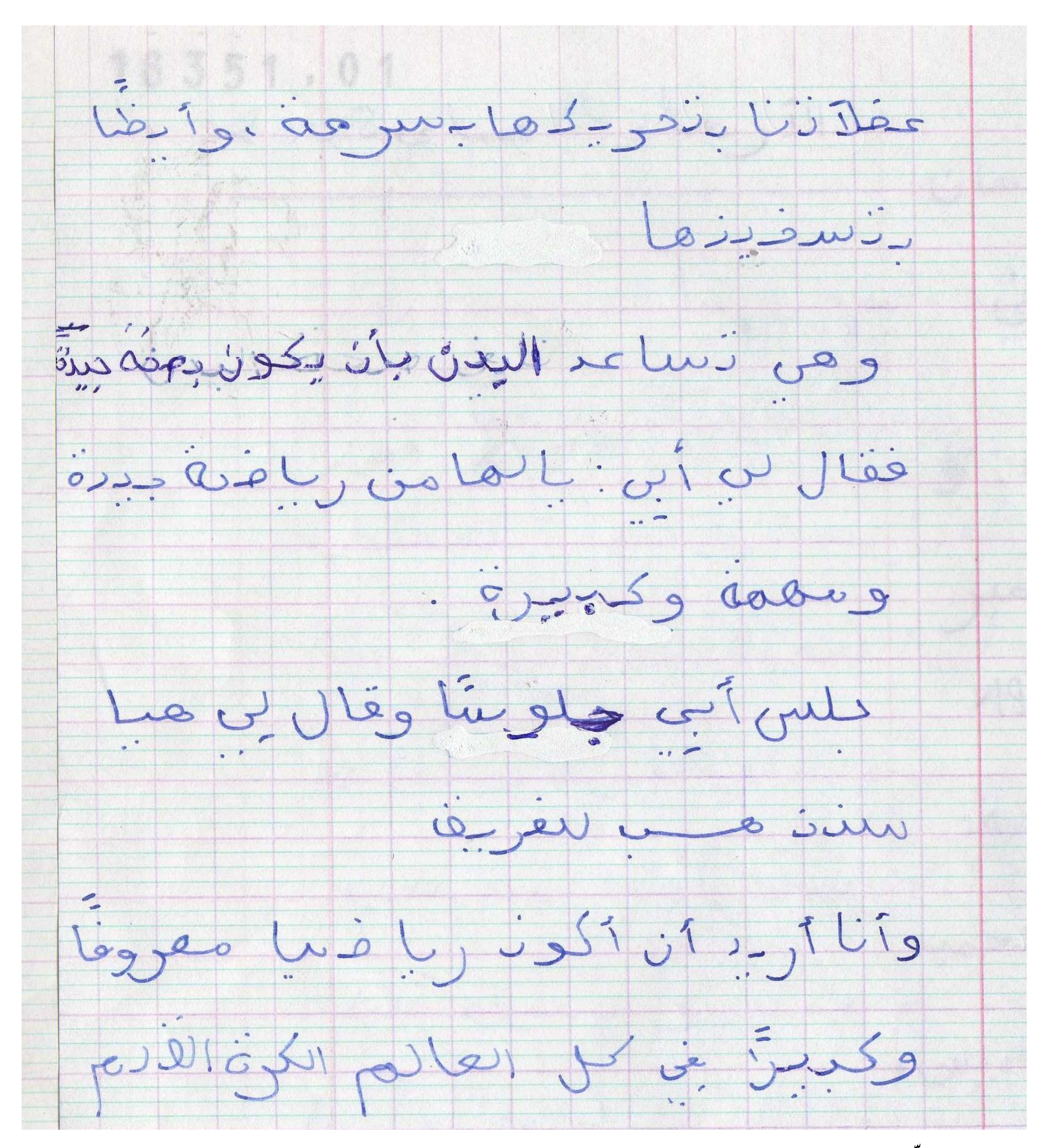
قليلاً وترددت وترددت، حتى ذهبت

إلى أبي فقلت له : أنا أحب رياضة

كرة القدم، فقال لي أبي : لماذا هذه

الرياضة، فقلت : لأنها تساعد

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



عقلاذنا بذحريكها بسرعة ، وأيضا

بتسخينها

وهي تساعد البدن بأن يكون بصحة جيدة

فقال لي أبي : بالها من رياضة جيدة

وسهلة وكبيرة .

جلس أبي جلوسا وقال لي هيا

سنذ هب لنغريف

وأنا أريد أن أكون رياضيا معروفا

وكبيرًا في كل العالم الكرة القدم

وتدلّ أغلب نصوص تلاميذ المجموعة الثانية المكتوبة وفق النمطين المذكورين على استبطانهم لخطاطتهما، نتيجة كثرة النصوص القرائية التي تروجهما، فالمعروف أن تدريس النص الحواري يستغرق ثلاث سنوات من عمر المدرسة الأساسية،أي طورا برمته كما ذكرنا[1]، وابتــداءً من السنة الرابعة، وعندما يشرع في تناول نصوص من أنماط أخرى، فــإنّ

---

(1) انظر ص.28،29 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الغلبة تبقى دوما للنص السردي، ممّا يجعل فرص تعرف التلميذ على خطاطات أخرى واستبطانها ضئيلة، وممّا يدفعه إلى استحضارها استجابة لأي وضعية تواصلية، وإن لم تنسجم معها، فأمام افتقاره لخطاطات أخرى لا يجد التلميذ منها سوى السردية والحوارية ليكتب وفقهما، الأمر الذي انعكس سلبا على كفاءته التواصلية المكتوبة.

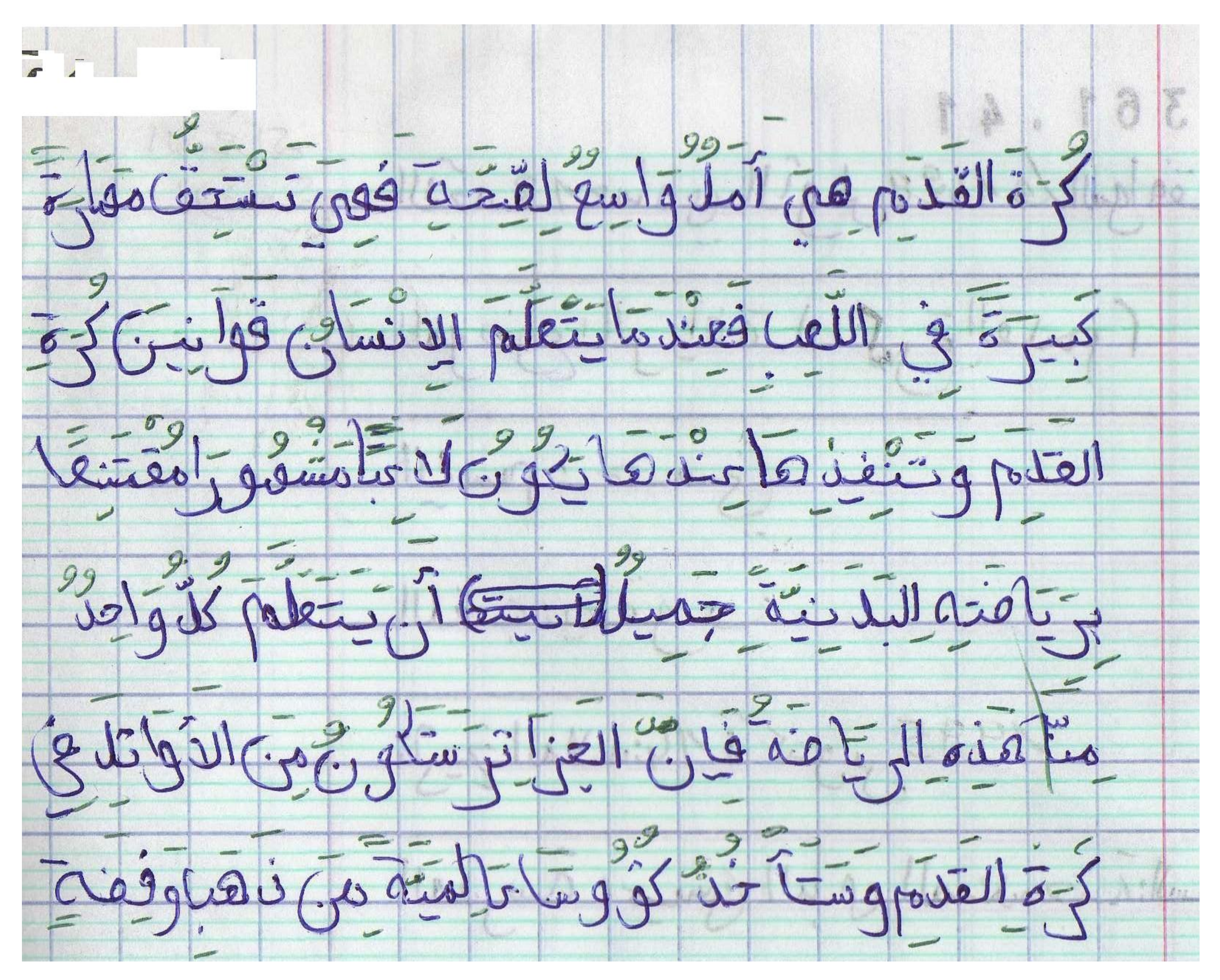
حظي المؤشر(1-1) والخاص باستجابة نصوص التلاميذ لوضعية التواصل هو الآخر بنسبة نجاح ضعيفة قدرت بـــ 21,66%، في مقابل نسبة إخفاق معتبرة بلغت 78,33%، ويعود ذلك إلى عدم تجسيد نصوصهم للغرض المتوخى من كتابتها، وهو إخبار المرسل إليه بكيفية ممارسة رياضة معينة ،أي أن يصفها ويبيّن فوائدها. ولئن نجح بعضهم في ذكر الفوائد، فإن أغلبهم قد سكت عن وصف الرياضة، ممّا جعلهم لا يحققون عتبة التحكم (5/3)، مثلما يتضح من النص الآتي: (09261.08)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ركوب الخيل أو كرة السلة أو السباحة او كرة الطائرة
فهي كلها من الرياضات البدنية ، ولديها
فوائد كثيرة ومن بينها أختار
"كرة السلة" التي هي إحدى ألعاب الكرة
المسلية.
انها رائعة تمارس كثيرا في بلادنا بفرق
كبيرة عبر الوطن الجزائري.
ولديها فوائد لاتعد ولاتحصى فهي رمز للقوة
ومن منافعها تقوية العضلات وازدياد طول
الجسم وخشونته فيصبح لا يقهر وبفضلها
يمكننا السفر حول أرجاء البلاد لإجراء
مقابلات لعبية بين الفرق وهي تولد
الطاقة والنشاط والمرح وخاصة تنعش
فينا الحيوية وتساعد على تجميد الأبدان
وتحمينا من الأمراض والأوبئة وتنشط
الدورة ~~(الدموية)~~ الدموية وتحمي الجهاز
التنفسي ، انها تعتبر من الرياضات
البدنية الكاملة والمتكاملة.
يا أصحابي ويا أحبابي ان الرياضة هي
فائدة ونافعة للجسم ، وهي رمز للحياة
الصحية ، ويجب علينا ممارستها ممارسة سليمة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

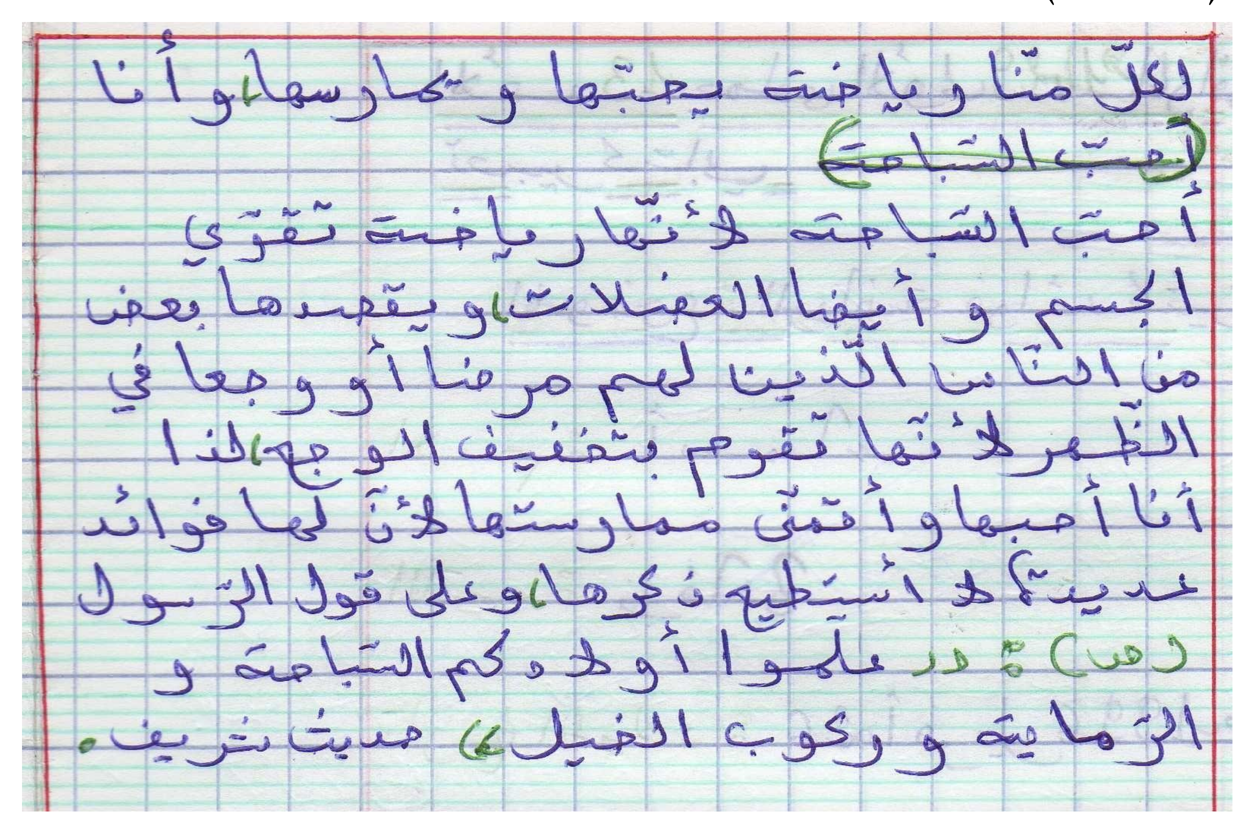
ونفسّر عدم نجاح هؤلاء التلاميذ في هذا المؤشر أيضا، بعدم اهتمامهم بتنفيذ ما ورد في التعليمة وبالتالي طرق الموضوع من جوانبه المطلوبة وذلك نتيجة الممارسة التقييمية المعتمدة، فقد تعوّدوا على أن تقيّم كتاباتهم بشكل عام ودون أن يحاسبوا على عدم تضمنها فكرة ما أو عنصرا معينا، فما دام الموضوع يتعلق بالرياضة، فيكفي في نظرهم أن يحرروا فقرة تعبر عنه دون الغوص في جزئياته ولو كانت مطلوبة، ممّا جعل أفكارهم عامة وغير دقيقة على النحو الموضّح في هذا النص : (09361.41)


كرة القدم هي أمل واسع لفتحه فهي تستحق مهارة
كبيرة في اللعب فعندما يتعلم الإنسان قوانين كرة
القدم وتنفيذها عندما يكون لا يباشور امقتنعا
برياضته البدنية جميلة أن يتعلم كل واحد
من هذه الرياضة فإن الجزائر ستكون من الأوائل في
كرة القدم وستأخذ كؤوسا عالمية من ذهب وفضة

هذا، وقد يتعلق الإخفاق في هذا المؤشر أيضا بمسألة التخطيط للكتابة، فهؤلاء التلاميذ غير مدربين على رسم تصور واضح ومسبق للأفكار التي سيتناولونها في نصوصهم، ممّا جعلهم يغفلون بعضها، وإن كانت أساسية،مثلما يتضح من هذا النص الذي يصرّح صاحبه بعدم استطاعته ذكر فوائد السباحة،على الرغم من أنّها مطلوبة في الموضوع المقترح:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(09361.05)



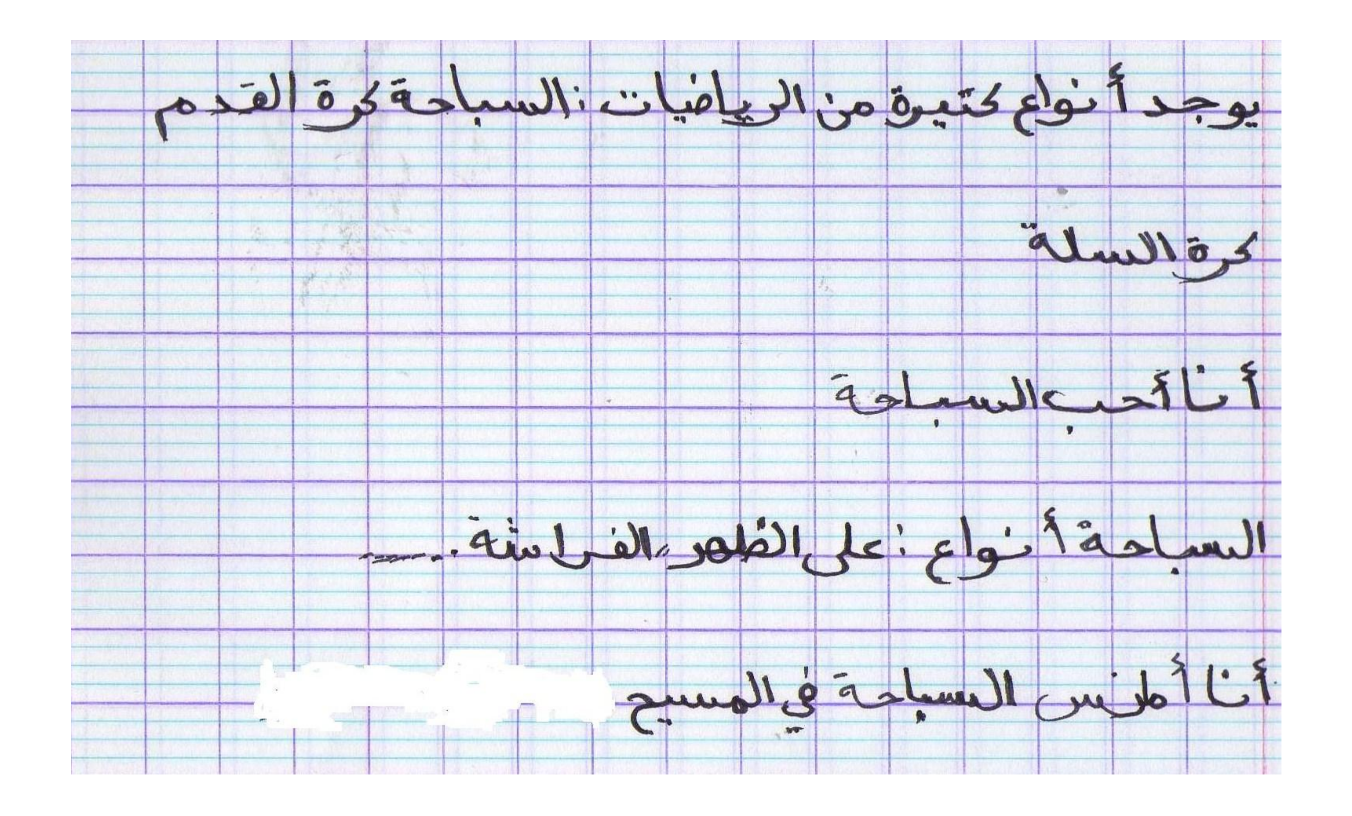
لكل منا رياضة يحبها ويمارسها وأنا
~~(أحب السباحة)~~
أحب السباحة لأنها رياضة تقوي
الجسم وأيضا العضلات ويقصدها بعض
من الناس الذين لهم مرضا أو وجعا في
الظهر لأنها تقوم بتخفيف الوجع لذا
أنا أحبها وأتمنى ممارستها لأن لها فوائد
عديدة لا أستطيع ذكرها وعلى قول الرسول
(ص): "علموا أولادكم السباحة و
الرماية وركوب الخيل" حديث شريف.

وإذ نقول هذا، فإننا ننتقد الطريقة المتبعة في تعليم التعبير الكتابي، ونؤكد عدم صلاحية سيرورتها التي تقتضي استخراج المعلم ،بمشاركة التلاميذ، العناصر المطلوب التحرير وفقها وكتابتها على السبورة، فلو كانت مجدية لمكنت هؤلاء التلاميذ من تحديد العناصر الأساسية التي ينبغي أن يطوّروها أثناء كتابة نصوصهم.

لم ينجح سوى 20,57% من تلاميذ هذه المجموعة في توظيف الوحدات المنظمة للنص بشكل يحقّق وظيفة توجيه القارئ، ويعود ذلك إلى توظيفهم جملا بسيطة قد تكون مفصولة عن بعضها البعض مثلما هو موضّح في النص الآتي :

(16161.02)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


يوجد أنواع كثيرة من الرياضيات: السباحة كرة القدم

كرة السلة

أنا أحب السباحة

السباحة أنواع: على الظهر، الفراشة....

أنا أمارس السباحة في المسبح

وممّا يجسّد ذلك أيضا هذا النص: (09163.03)

الرياضة مفيدة للعقل والجسم.

* الرياضة التي افضلها هي السباحة أنا أفضل هذه
* الرياضة لأنها مفيدة ولها فوائد عديدة
* منها:
* تقوي عضلات الانسان
* تقوي حركات الجسم
* تقوي صحة الانسان

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ويردّ عدم التوفيق في توظيف المنظّمات النصيّة إلى طبيعة النصوص القرائية المقررة على هؤلاء التلاميذ طيلة ثلاث سنوات؛ فهي نصوص حوارية بسيطة تفتقر إلى المنظمات غالبا، بالإضافة إلى أنّ تعلمهم لها كان في جمل معزولة وليس في نصوص، فكيف يمكن أن يعرفوا وظيفتها وأن يستعملوها بناءً على ذلك؟

نال المؤشر(1–5) المرتبط بتوظيف جمل متنوعة تتلاءم مع نمط النص نسبة نجاح ضعيفة قدرت بـ 19,85% في مقابل نسبة إخفاق بلغت 80,14%، ويعود ذلك إلى عدم نجاح التلاميذ في الكتابة وفق نمط النص المناسب من جهة، وإلى عدم قدرتهم من جهة أخرى،على نسج جمل مركبة نتيجة ما تعلموه من جمل بسيطة ومن روابط معزولة عن سياقها، الأمر الذي حال دون تمكنهم من توظيفها في جمل ، فالأدوات اللغوية الدالة على التعارض والنتائج ... والتي يمكن أن يؤدي استعمالها في الجمل إلى تنوعها، تدرس باعتبارها وحدات نحوية، وبهذا كانت الجمل الاسمية الموظفة في نصوص التلاميذ والمناسبة للنمط الإخباري، بسيطة تكاد تكون وفق تركيب واحد، على النحو الموضّح في المقطع الآتي:

" رياضتي المفضلة هي كرة القدم

كرة القدم رياضة رائعة

فوائدها عظيمة، هي تقوي العضلات وتنحف السمين وتقلل من الإصابة بالأمراض.

لها ملعب خاص وحكم يسير المقابلة

يلعب فيها فريقان ..." (35161.14)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ــ 2 ــ 2 الجانب الدلالي (معيار الانسجام)

تحصّل تلاميذ المجموعة الثانية في مؤشرات معيار " الانسجام " على النتائج الآتية:

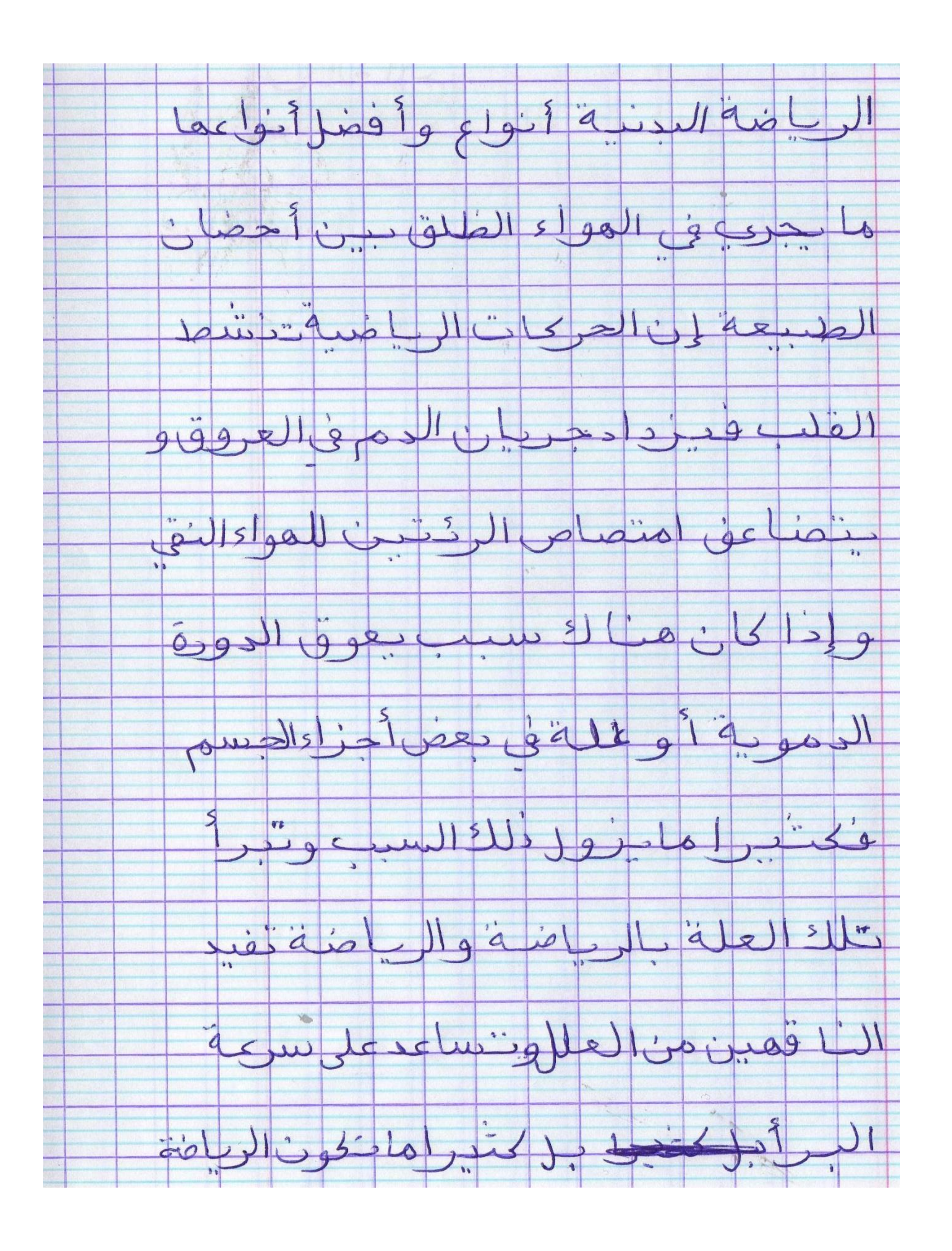
جدول رقم(11):نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار " الانسجام "(الجانب الدلالي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1−2	57	%20,57	220	%79,42
2−2	180	%64,98	97	%35,01
3−2	78	%28,15	199	%71,84
4−2	82	%29,60	195	%70,39
5−2	110	%39,71	167	%60,28

يظهر من النتائج المسجلة في الجـدول رقـم(11) أن نسـبة النجـاح الوحيـدة التـي تعدت الــ 50% في مؤشرات معيار " الانسجام "، هــي تلــك المحققــة فــي المؤشــر(2−2) والخاص بكتابة نص مقبول حجما، إذ كانت نصوص التلاميــذ طويلــة نسـبيا تــراوح عــدد سطورها بين 11 و 20 سطرا.

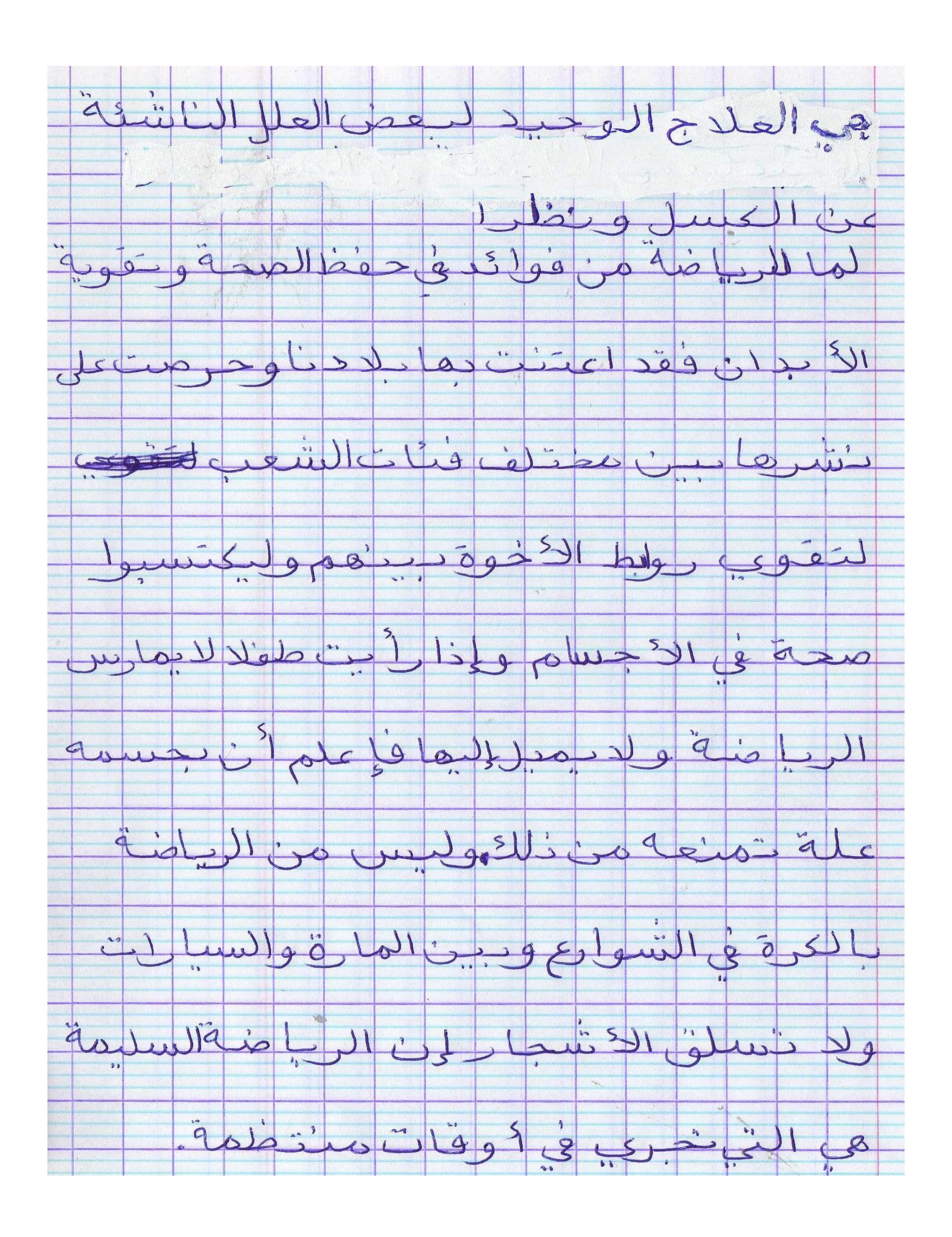
لقد كانت السمة الغالبة على هذه النصوص، هــي اقتبــاس أصــحابها جمــلا، بــل وفقــرات كاملة أحيانا من أحد نصوص كتاب القراءة كمــا ذكرنــا، ومــن ثمــة فإننــا نفســر نجــاح أغلب التلاميــذ فــي هــذا المؤشــر باســتقرائهم الــذاكرة واستحضــارهم جمــلا جــاهزة، رصفوها الواحدة بعد الأخرى، مثلما يظهر من النص الآتي: (35251.09)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



الرياضة البدنية أنواع وأفضل أنواعها
ما يجري في الهواء الطلق بين أحضان
الطبيعة إن الحركات الرياضية تنشط
القلب فيزداد جريان الدم في العروق و
يتضاعف امتصاص الرئتين للهواء النقي
وإذا كان هناك سبب يعوق الدورة
الدموية أو علة في بعض أجزاء الجسم
فكثيرا ما يزول ذلك السبب وتبرأ
تلك العلة بالرياضة والرياضة تفيد
الناقهين من العلل وتساعد على سرعة
البرء أبل [illegible] بل كثيرا ما تكون الرياضة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



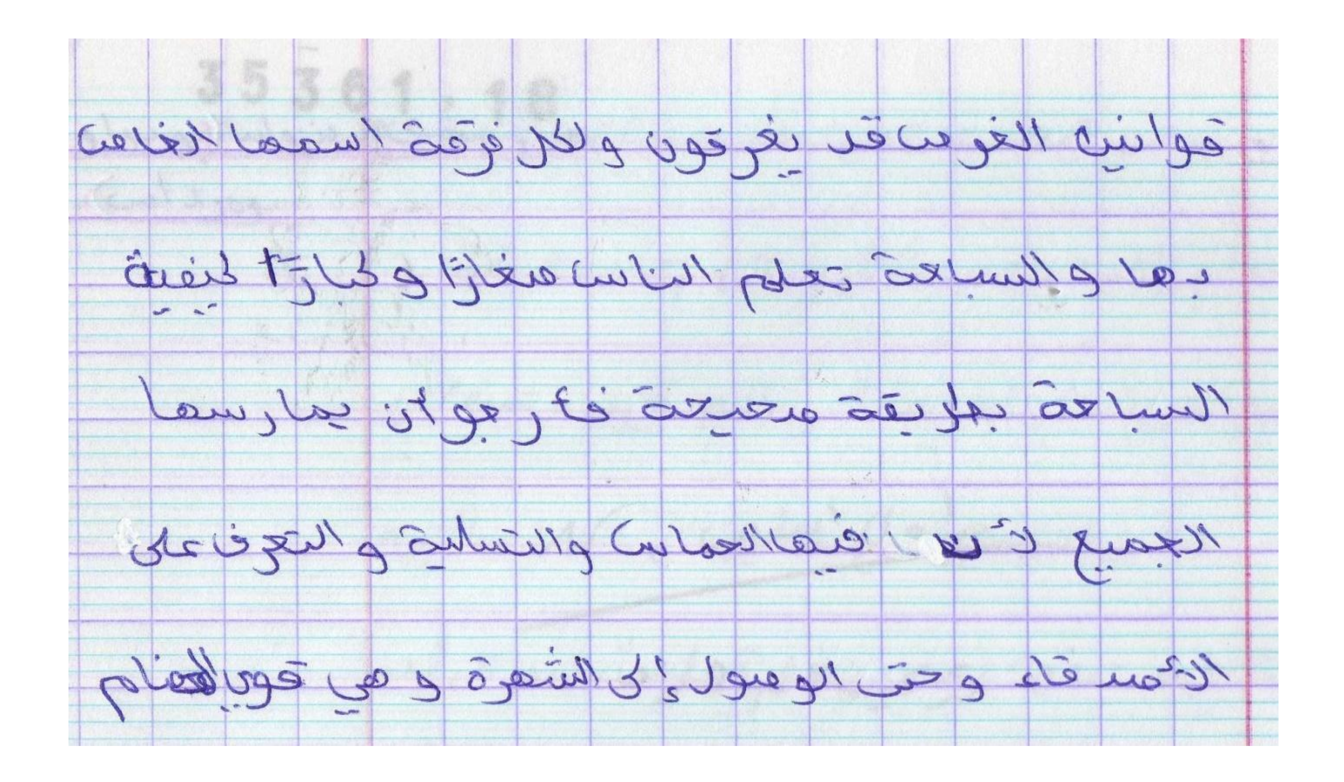
هي العلاج الوحيد لبعض العلل الناشئة
[illegible]
عن الكسل ونظرا
لما للرياضة من فوائد في حفظ الصحة وتقوية
الأبدان فقد اعتنت بها بلادنا وحرصت على
نشرها بين مختلف فئات الشعب ~~لتقوي~~
لتقوي روابط الأخوة بينهم وليكتسبوا
صحة في الأجسام وإذا رأيت طفلا لا يمارس
الرياضة ولا يميل إليها فاعلم أن بجسمه
علة تمنعه من ذلك وليس من الرياضة
بالكرة في الشوارع وبين المارة والسيارات
ولا تسلق الأشجار لكن الرياضة السليمة
هي التي تجري في أوقات منتظمة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وإذ نرد تمكّن أغلب التلاميذ النـاجحين فـي هـذا المؤشـر إلـى نسـخهم جمـلا وفقـرات استرجعوها حفظا من نص قراءة يتناول الموضوع نفسه، فإننـا لا ننفـي وجـود فئـة مـنهم – وإن كانت قليلة – تمكّنـت مـن تحريـر نصـوص طويلـة، نتيجـة امـتلاكهم قـدرات خاصّة، على النحو الذي يبرزه النص الآتي(35361.18)

الرياضة عبارة عن ممارسة جسمية وبدنية فهي
تنشط الجسم والدورة الدموية وكل واحد منا يفضل
رياضة مميزة والتي أفضلها وأعتبرها مميزة لدي
هي السباحة والتي أتدرب يوميا على اتقانها فهي
عبارة عن تسلية وفي نفس الوقت هي نشاط تقوي
عضلاتنا وتنمي اجسامنا وتقوي الدورة الدموية
و لهذه السباحة قوانين يجب احترامها لوجود
عدد من الفرق المتبارية و هناك من يمارسها
لنيل اللقب و الشهرة العالية وهناك من
يمارسها للهو أو كهواية يمارسها في أوقات
الفراغ فالناس الذين لا يمارسونها و لا يعرفون

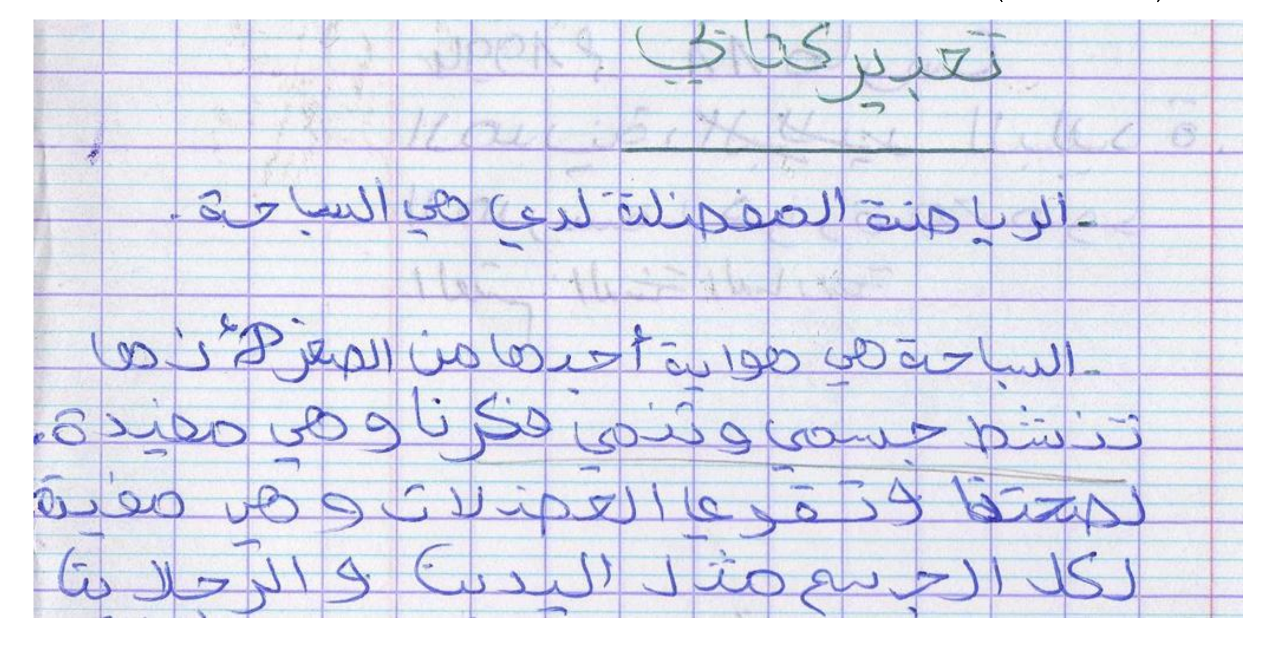
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



قوانين الغوص قد يغرقون ولكل فرقة اسمها الخاص
بها والسباحة تعلم الناس صغارا وكبارا كيفية
السباحة بطريقة صحيحة فأرجو أن يمارسها
الجميع لأن فيها الحماس والتسلية والتعرف على
الأصدقاء وحتى الوصول إلى الشهرة وهي تقوي [illegible]

لقد بلغت نسبة التلاميذ الـــذين أخفقـــوا فـــي هـــذا المؤشّـــر(2−2) 35,01%، ويعـــود سبب إخفاقهم إلى كتابتهم نصوصــا لــم يتجــاوز عــدد أســطرها الخمســة، ممّــا جعلهــم يحصلون على علامات أقل من 5/3، ومن النصوص الموضّحة لذلك:

(09161.22)



تعبير كتابي

- الرياضة المفضلة لدي هي السباحة.
- السباحة هي هواية أحبها من الصغر لأنها
تنشط جسمي وتنمي فكرنا وهي مفيدة
لصحتنا وتقوي العضلات وهي مفيدة
لكل الجسم مثل اليدين والرجلين

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ونردّ قصـــــر نصـــوص هـــؤلاء التلاميـــذ إلـــى طريقـــة صـــياغة المطلـــوب فـــي موضوعات التعبير الكتابي، فالتعليمة فيها دوما واحدة، تـــدعو التلميـــذ كمـــا ذكرنـــا [1] إلـــى كتابة " فقرة قصيرة " أو " موضـــوع مختصـــر" أو " بضـــعة أســـطر " ،وهـــو مـــا يعكـــس التصور الذي يملكه معدو المناهج على كفاءة المكتـــوب لـــدى تلميـــذ نهايـــة الطّـــور الثّـــاني من التعليم الأساسي، فكأنّهم ينطلقون من مسلمة مفادها أنه غيـــر قـــادر علـــى كتابـــة نـــص طويل، ومن ثمة فإنّهم لا يطالبونه بذلك، بـــل وييســـرون أمـــر الكتابـــة لـــه عـــن طريـــق الاكتفاء بدعوته إلى كتابة " بضعة أسطر " ممّا كانـــت لـــه انعكاســـات ســـلبية علـــى كفـــاءة التلميذ، وما رسّخ في ذهنه تصورا عن الكتابـــة ، يكتفـــي فيـــه بخـــط جمـــل علـــى ورقتـــه ،ليشعر بأنّه أتمّ إنجاز المهمة المطلوبة وتخلّص بالتالي من عبء التعبير الكتابي.

هذا ، ونفسّر قصر نصوص هؤلاء التلاميذ أيضا بعـــدم امـــتلاكهم كفـــاءة نصـــية مـــن جهة، فهم يفتقرون للآليات التي تقودهم إلى بناء نص متماســـك، نتيجـــة المقاربـــة المعتمـــدة في مناهج اللغة العربية للمدرسة الأساسية والمرتكزة علـــى الجملـــة كوحـــدة تحليـــل، وإلـــى ضعف الكفاءة اللغوية لديهم من جهة أخـــرى، وذلـــك نتيجـــة المحتويـــات البســـيطة وغيـــر الوظيفية التي تقدّم لهم في دروس القراءة والنحو و الصـــرف والإمـــلاء، ...، ممّـــا جعلهـــم يفتقرون للمعارف التي يمكن تجنيدها أثناء الكتابة.

حظي المؤشر (2–5)، و الخاص باستعمال مفردات ملائمـــة، بنســـبة نجـــاح قليلـــة، قـــدرت بـــ 39,71%، في مقابل نسبة إخفاق بلغت 60,28% ، ويعود ذلـــك إلـــى اســـتعمال أغلـــب هؤلاء التلاميذ لكلمات عامية أحيانـــا، وأخـــرى مبهمـــة، وثالثـــة فـــي غيـــر محلهـــا، فمـــن الأولى توظيف الفعل" يعود " أو " يرجع " للدلالـــة علـــى الكلمـــة العاميـــة " يـــولّي" ، أي " يُصبح " في :

" وهي تساعدك [الرياضة] **لتعود** بطلا " (35261.18) .

---

(1) انظر ص.73،72 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" وعندمـــا تمـــارس **تـــرجع** رقيقـــا " (16261.20)

وكذلك الفعل " يستحق " بمعنى " يتطلّب " في :

" فهي **تستحق** [الرياضة] مهارة كبيرة في اللعب "

ومن الثانية:

" فيها الكثير من **المتاه** والتسلية ..." (35361.13)

" رياضة **الجمعية** مفيدة جدا،تقوي العظام..."(35161.20)

" ..فيقوي العضلات [الرقص] ويجعل الظهر مستقيما ويحول الإنسان **شهيقا**" (16161.02)

ومن الثالثة:

" وأنا أحب ممارستها [الكنغ فو] ... وأنا أريد أن **يتطلع** عليها كل الأطفال " (35361.23).

"وهذه اللعبة تدار من طرف مدير خاص بها وحكم وفريقان **يتخاصمان** ...] (35361.28).

" كرة القدم هي **أمل** واسع للصحة......" (09361.41).

" ..لذا أحبّ اللعب مع **رفقة** الكرة..." (09361.34).

"إنّ الرياضة من الأشياء التي لا نستطيع **الإستثناء** عنها.."(16161.05)

ويدلّ اللّجوء إلى توظيف المفردات المذكورة على أن مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية لم تتمكن من تحقيق أهدافها المتمثلة أساسا في تصحيح لغة الطفل باعتبارها لغة محرّفة، وإلاّ كيف نفسر استعمال التلميذ لمفردات عامية بعد ست سنوات من الدراسة ،كما تؤشّر هذه الظاهرة أيضا على فقر الرصيد الإفرادي المقدّم لهم وعدم وظيفيته، ممّا دفعهم إلى الاغتراف من منابع لغوية أخرى.

حاز المؤشر(2–4) المتعلق بالقدرة على توظيف الروابط بين الجمل على نسبة نجاح قليلة هي الأخرى، قدّرت بـــ 29,60%، في مقابل نسبة إخفاق بلغت 70,39%، وترجع هذه النسبة الكبيـــرة إلى افتقار نصوص التلاميذ للروابط تماما، فهم يخطون جملا مستـــقلة، الواحدة تـــلو الأخرى، كما لو أنهم يجيبون عن سؤال ما ، على النحو:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(16261.27)

"أنا أفضل السباحة

للسباحة فوائد كثيرة، هي:

- تساعد على التنفس
- تنشط الدورة الدموية
- تقوي عضلات اليدين والرجلين"

ونفسّر قلّة الروابط في نصوص تلاميذ هذه المجموعة بعدم تمثّلهم للنص في شموليته ،فهم يدونون جملا مستقلة تحت عناوين قد تمثّل عناصر الموضوع الذي طلب منهم الكتابة فيه ،فإن استوفوها ظنوّا بأنّهم أتموا مهمة تحرير الموضوع الإنشائي، مثلما يبرزه النص الآتي: (09261.06)

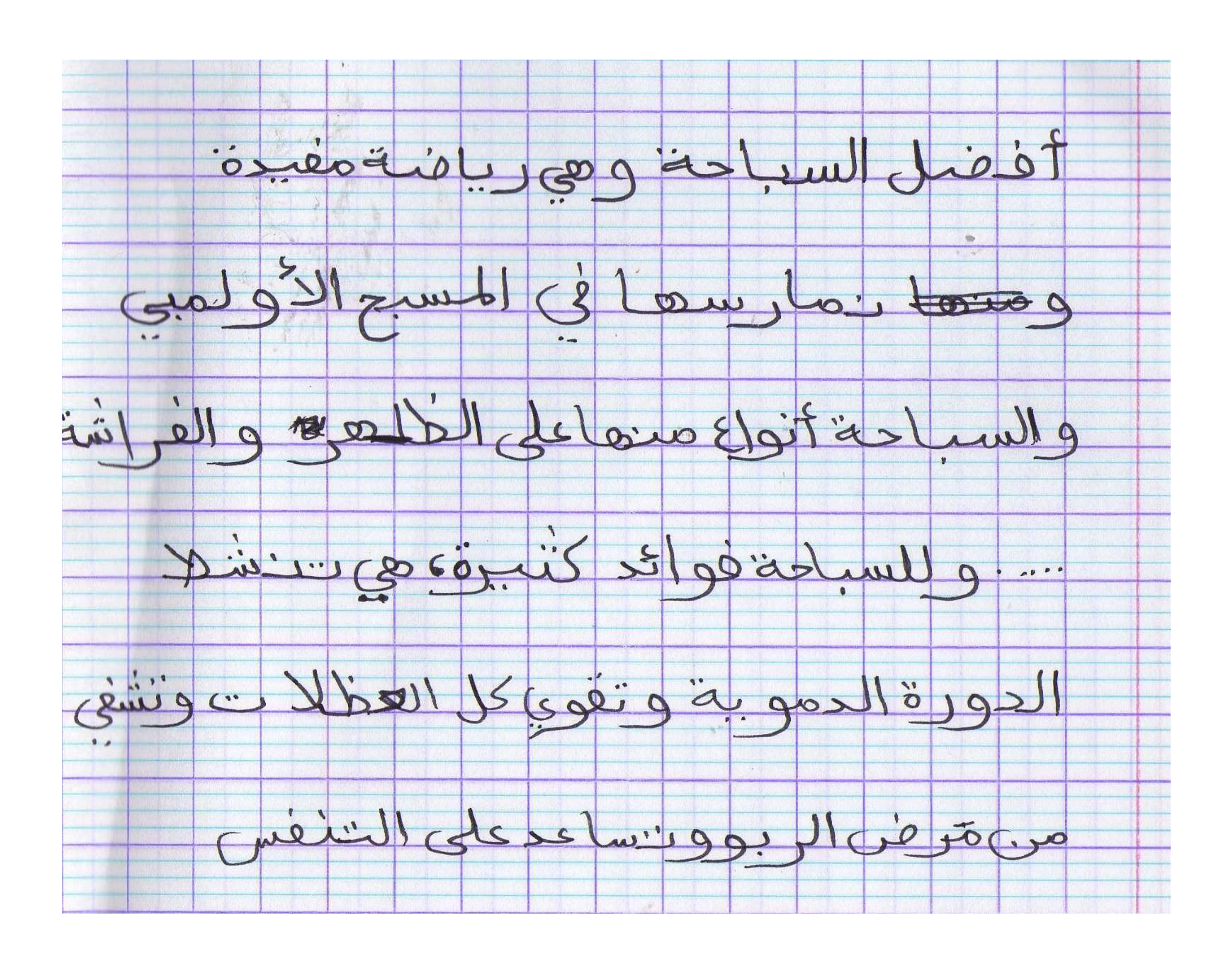
- الرياضات أنواع وأشكال: السباحة / ركوب الخيل / ركوب
الدراجات / كرة اليد / كرة القدم / كرة السلة / المبارزة / الكراتي
من بين هذه الرياضات إختيرت الرياضة المناسبة لي
والتي أحب ممارستها هي: ركوب الدراجات:
- قبل بداية السباق في ركوب الدراجات يوجد شروط
كثيرة أن يلتزم بها الراكب:
① - يجب أن يكون يلبس زي المناسب.
② - أن يكون الراكب: متحمسا و قويا.
③ - و يكون واضعا فوق رأسه قبعة الواقية.
- في هذه الرياضة يقوم بها الراكب:
تحريك رجليك بقوة / حسن إستعمال الدراجة.
- فوائد الرياضة هي:
تقوي عضلاتك - تحميك من الأمراض الخطيرة.
كما قال المثل: العقل السليم في الجسم السليم.
④ أتمنى أن أكون خيالا ماهرة إن شاء الله.

- الرياضة: ركوب الدراجات بالعام من رياضة مفيدة و
ممتعة و مسلية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وتعود أسباب هذه الظاهرة إلى طبيعة المقاربة المعتمدة والتي ترتكز أساسا على تعليم الجملة لا النص من جهة، وإلى طريقة تدريس الروابط من جهة أخرى، فهي تعلّم في الجملة باعتبارها أدوات نحوية لا بالنظر إلى الوظيفة التي تؤديها حينما تربط بين الجمل وتضفي على النص اتساقا.

إنّ اللافت للانتباه عند تحليل نوعية الروابط المستخدمة في كتابات تلاميذ المجموعة الثانية، هو كثرة تواتر الواو " و " فيها، بل واقتصارها عليه أحيانا، في مثل: (16261.27)


أفضل السباحة وهي رياضة مفيدة
و نمارسها في المسبح الأولمبي
والسباحة أنواع منها على الظهر والفراشة
وللسباحة فوائد كثيرة هي تنشط ....
الدورة الدموية وتقوي كل العظلا ت وتشفي
من مرض الربوو تساعد على التنفس

يعكس الاقتصار على توظيف الرابط " و "، ضعف كفاءة تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي، فالمعروف أنّه أول الروابط التي يتمّ اكتسابها وبالتالي توظيفها منذ السنوات الأولى من التعليم باعتباره يربط جملا بسيطة مكوّنة من فعل وفاعل، وهو ما يفسّر كثرة تواتره في نصوص المبتدئين، ويقلّ هذا التواتر مع التقدّم في التعلّم نتيجة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

اكتساب التلميذ لروابط أخرى أقوى دلالة، ذلــك مــا أكدّتــه دراســة فــايول (Fayol) الــذي قام بتحليل نوعية الروابط التي يوظّفها التلاميذ في مرحلة مــا مــن تطــوّرهم، فقــد بيّنــت كثرة تواتر الواو في السنوات الأولى مــن التعلــيم ، وابتــداءً مــن الســنة الرابعــة (CE2)، يقلّ استخدامهم له نتيجة ظهور روابط أخــرى كـــ "ثــمّ" (Puis) وغيرهــا، لتشــهد الســنة الخامسة تنوّع هذه الروابط وتعددها[1]؛ هذا ما يؤكّد تــأخر بعــض تلاميــذ الســنة السادســة في اكتساب الروابط وتوظيفها، وإذ نقول ذلــك ،فإننــا لا نعمّمــه، إذ أننــا لاحظنــا وجــود نصوص تمكّن فيها التلاميذ من اســتعمال روابــط متنوعــة، ولكنّهــا قليلــة، نفسّــر ســبب نجاحهم فيهــا بالقــدرات الخاصّــة التــي يملكونهــا، وهــو مــا يعكســه الــنص الآتــي: (16361.26)

(1) انظر،

Michel FAYOL, ''les connecteurs dans les récits écrits, Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans'',

in *Pratiques* , n°49, Mars 1986.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أنا أفضلُ السباحة فهي تنشط الجسم و
خاصة اليدين والرجلين وتكسب الجسم
نشاطا ومناعة ورشاقة وتقوي روابط
الأخوة بين المواطنين وتبعد أيضا الأمراض
الخطيرة والسباحة في المسبح تبعد خطر الغرق
والإصابة بالأمراض لأن مياهها معقمة.
ثم إن مياه البحر تخضع لتيارات المياه
الشديدة أحيانا فتعرض لخطر الغرق.
ولذلك أحب السباحة في المسبح.

نال المؤشر(2-3) و الخاص بالانسجام الدلالي للنص المكتوب نسبة نجاح ضعيفة هي الأخرى قدّرت بـ 28,15%، وبالتالي إخفاقا بلغت نسبته 71,84%.

وتبرز نسبة الإخفاق هذه عدم اتساق نصوص التلاميذ، وذلك نتيجة فشلهم في استخدام المرجعية الإحالية (Référence anaphorique)، فهي من المشكلات البارزة في كتاباتهم، إذ كثيرا ما يلجأون إلى التعبير عن الأشياء أو الأشخاص بواسطة التوظيف

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المباشـــر للضـــمائر دون ربطهـــا بوحـــدة مصـــدر واضـــحة (Unité source explicite) ، وهو ما يظهر من خلال المقطع الآتي:

" كانت مدرجات الملعب واسعة وفارغة، وفجأة جاؤوا وجلسوا فامتلأت..." (16162.15).

يلاحظ في هذا المثال بأنّ المرجع الذي ينسب أو يعود إليه ضمير الجمع (الواو) غامض، وإن تمكنا – عن طريق التكهن – من التوصل إلى أنّ الأمر يتعلق بالمتفرجين أي المشجعين أو الأنصار.

وممّا يبرز ذلك أيضا، المقطع الآتي:

"... وفي يوم 5 جويلية شاركت في المسابقة في مسبح أول ماي[1] لقد جاء كلّ أفراد عائلتي ليتفرجوا عليّ [2] وعندما صفّر الحكم قفزنا في المسبح [3] وفزت بالمرتبة الأولى على كل البنات[4] وفي الأخير، قدموا لي الميدالية والأزهار[5] كما صافحوا أبي وإخوتي وباركوا لهم[6] " (35361.14)

تثير قراءة هذا المقطع التساؤل الآتي: علام يعود الضمير (و) في الملفوظ رقم[5]؟ فعلى المستوى التركيبي فإنّ الوحدة المصدر الأقرب ذكرا هي " البنات " في الملفوظ رقم[4]، إلاّ أنّ صحة هذا الطرح مرتبطة باحتمال خطأ التلميذة في تصريف الفعل " قدّموا "، عندما أسندته إلى ضمير جمع المذكر بدل المؤنث، فالواو لا يمكن أن تعود على البنات (قدمن)، وحتى وإن سلمنا بذلك، فإن الأمر يُنقض بالفكرة التي جاءت في المقطع نفسه [5]، إذ لا يمكن للسباحات المشاركات في المسابقة (البنات) أن يُقْدِمن على تسليم زميلتهن الميدالية والأزهار.

ويمكن للمتلقي أن يفكّر في احتمال آخر يتمثل في عودة الواو في " قدّموا " على ما ورد في الملفوظ رقم [2]، أي أفراد العائلة، ولكنّ دلالة الملفوظ رقم [6] سرعان ما تبطله ، مُوجِّهة إلى أنّ الضمير يعود على المسؤولين أو المشرفين على تسليم الميداليات، فهم الذين صافحوا أفراد عائلة السبّاحة الفائزة، والتسليم بالاحتمال المذكور يعني أنّ أفراد العائلة قد صافحوا أنفسهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ القطيعة بين الضمير ووحدته المصدر تجعل القارئ يواجه صعوبات في التعرّف على الشخص أو الأشخاص المقصودين في النص، فهو غالبا ما يتوصل إلى ذلك عن طريق سلسلة من الاستدلالات وبعد بذل جهد وإنفاق وقت في القراءة.

ولتفسير هذا الخلل في استعمال الإحالات يمكننا اللجوء إلى فرضية مفادها أنّ التلميذ وهو يكتب نصه معبرا عن أحداث معينة، تكون له صورة ذهنية عنها ، فهي بالنسبة إليه كمشهد أو واقعة هو أحد الفاعلين فيها، ومن ثمّة فإنّه قد لا يقدّم بعض التعيينات التي هي بديهية بالنسبة إليه.

ويجد هذا التفسير سنده في الدراسات الخاصة بالتأسيس الثقافي للخطابات (L’ ancrage culturel des discours)،فقد بيّن مانسي (Manessy) أنّ النية الدلالية (L’intention Sémantique) في حكايات الساردين الأفارقة تطغى على الاستعمال الطبيعي للآليات النحوية (Les Mécanismes grammaticaux)، مستشهدا بمؤشرات عدّة كالسياق النصي للخطاب[1](La Contextualisation)، ذلك أنّ « ما يفترض أن يعرفه المستمع لكونه قد تمت الإشارة إليه أو لأنّ وضعية التواصل كافية الوضوح، لا يمكن أن يذكر، ومن ثمة فإنّ استعمال العائد عن طريق الضمير (Pronom anaphorique)، فيه الكثير من الثغرات والعيوب »[2].

إنّ مصدر الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة السادسة في هذا الشأن، يعود إلى طبيعة مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية التي بنيت على أساس قوائم للمحتويات خاصة بمختلف فروع المادة من نحو وصرف وإملاء...، وإلى طريقة تدريسها، فالوحدات النصية مثل الروابط تدرس في غالب الأحيان من خلال جمل معزولة عن نصّها، ومن جهة أخرى فإنّ القيم الخطابية (Les valeurs discursives) للعناصر النصية الضامنة للاتساق غير معروفة لديهم، كما أنّ الضمائر الاسمية (Les anaphores pronominales) تعلّم باعتبارها مجرد ضمائر وليس كعلامات للاتساق الاسمي(Cohésion nominale)، ومن هنا يظهر أنّ هؤلاء التلاميذ

---

(1) انظر

Gabriel MANESSY, Pratique du Français en Afrique noire Francophone, in *Langue française*, Décembre 1994, n°104, p. 16.

(2) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

كانوا بحاجة فعلية إلى أن تدرج ضمن مناهجهم الأنماط النصية حتى يحضروا لفهم أفضل لخصوصياتها (سردية ، حجاجية، ...) وكذا طريقة تنظيمها وهيكلتها سواء أكان ذلك في التلقي أم في الإنتاج.

لم ينجح سوى 20,57% من تلاميذ المجموعة الثانية في توظيف معجم ثري ومناسب لموضوع النص المنتج، في مقابل نسبة إخفاق معتبرة بلغت 79,42%، فمن حيث كمية المفردات المستعملة كانت عملية جرد النصوص قد خلصت إلى النتائج الموضّحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(12): كمية المفردات المستخرجة من نصوص تلاميذ المجموعة الثانية

كمية المفردات / صنــفها	عددها	نسبتها
الأسماء	1031	%69,42
الأفعال	401	%27,003
الأدوات	53	%3,56
المجموع	1485	100%

تبرز النتائج المدونة في الجدول أعلاه توظيف مجموع التلاميذ لكمية كبيرة من المفردات بمختلف أصنافها، إلاّ أنّ ثراءها لم يكن سمة في كل النصوص، فقد اقتصر ذلك على فئة قليلة منهم، نتيجة لجوء أغلبهم إلى نسج أحداث من موضوع الرياضة دون أن تكون وثيقة الصلة به، الأمر الذي أدى إلى ترويج معجم بسيط، وكذا إلى تكرار بعض الأفعال فيها لعجزهم عن استعمال أخرى قد تكون أكثر دقة في الدلالة على المقصود، ومن ذلك توظيفهم الفعل " قام " أربع مرات في المقطع الآتي:

" كنت أقوم بالتدريبات 3 مرات في الأسبوع، ولذلك قمت بإنزال 1 كيلو، أما صديقي فقد قام بإنزال 2 كيلو، وفي حفل آخر السنة قام المدرب بتكريمنا .." (09351.18)

وكذلك استعمال الفعل " قال " بعدد المرات نفسها:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" قلت لصديقي إنّ الرياضة مفيدة، فهي ترقق الجسم، كما قال له المدرب صديقك على حق فأنت سمين جدا، ثم قال لي صديقي سأسأل أبي وفي الغد قال لي بأنه قد قبل " (35261.15).

ومن ذلك أيضا استخدام الفعل " وجد " الذي يعمل على إدراج الأشياء ثلاث مرات إلى جانب فعل واحد في المقطع القصير الآتي:

" توجد في القاعة مدرجات يجلس عليها المتفرجون، وتوجد طاولة كبيرة، كما يوجد حكم..." (16361.23)

وممّا يلفت الانتباه في هذا الصدد أيضا، استعمال الفعل " لعب " 4 مرات وتوظيف كل من كلمتي " كرة " و " لاعب " 5 مرات في:

" **تلعب كرة** القدم في ملعب كبير ويوجد في الملعب شباك يحرسها حارس ولكي **تلعب** جيدا يجب عليك أن توزع **الكرة للاعبين،** وإذا أخذ منك **لاعب الكرة** يجب أن، تسترجعها وتعطيها **للاعب** مهاجم كي يسجل ولكي تصبح **لاعبا** ممتازا يجب أن، تبقى هادئا وأن لا تضرب **اللاعبين** الآخرين.

كرة القدم تفيد كثيرا من **يلعبها** وتجعل **اللاعبين** يحبون بعضهم. كم أحب أن **ألعب كرة** القدم (16361.27)

إنّ تكرار المفردات في المقاطع النصية المذكورة دليل على عدم قدرة التلميذ على استبدالها وعلى غياب التنوع في توظيفها ،ولكن ينبغي الإشارة في هذا الشأن إلى أن هذا الاستبدال قد يرتبط بالخيارات التي توفرها اللغة، فقد لا يكون أمام التلميذ سوى فعلين، أو ثلاثة، فالفعل "يلعب" يمكن أن يعوض بـــ " يمارس "، ولكن اللاعب يمكن استبداله بالزميل أو المهاجم أو المدافع أو الشاب، أو صاحب رقم كذا... ، وبهذا فلا يمكن الحكم على ثراء المفردات وتنوعها إلاّ إذا أخذنا في الاعتبار سياق توظيفها والإمكانات التي توفرها اللغة.

هذا عن ثراء المعجم الموظّف، أمّا من حيث مناسبته لموضوع النص المنتج، فيمكن القول بأنّ بعض التلاميذ قد تمكنوا من استعمال كلمات مرتبطة ارتباطا دقيقا بمجال الرياضة والصحة كـــ: ميدالية ، المسبح ، السباق ، العدو ، الدورة الدموية، التنفس ، القفص الصدري.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ولكن الكثير منهم حاد عن ذلك نتيجة استرسالهم في وصف أمور جانبية وأحداث ثانوية وعدم التزامهم بوحدة الموضوع.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2ــ 2 ــ 3 الجانب الصرفي التركيبي (معيار سلامة اللغة)

تتجسد نتائج تلاميذ المجموعة الثانية في مؤشرات معيار " سلامة اللغة "(الجانب الصّرفي التركيبي) من خلال الأرقام المثبتة في الجدول رقم (13):

جدول رقم(13):نسب النجاح والإخفاق في مؤشرات معيار" سلامة اللغة " (الجانب الصرفي التركيبي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
3−1	44	%15,88	233	%84,11
3−2	70	%25,27	207	%74,72
3−3	80	%28,88	197	%71,11
3−4	159	%57,40	118	%42,59
3−5	97	%35,01	180	%64,98
3−6	77	%27,79	200	%72,20

يتبيّن من النتائج المدونة في الجدول أعلاه،أنّ نسبة النجاح الوحيدة التي تجاوزت 50%، هي النسبة المحققة في المؤشر (3−4)، والخاص بالسلامة النحوية لبنية الجملة، ممّا يعني أن النجاح في باقي مؤشرات هذا المعيار كان ضعيفا.

ونردّ النجاح في المؤشّر المذكور إلى المقاربة المعتمدة في مناهج اللغة العربية والتي ترتكز على نحو الجملة، ومن ثمة فمن المنطقي أن يدرك معظم التلاميذ الوظائف النحوية لعناصرها ، ولكن ذلك لا ينفي وجود فئة منهم بقيت تعاني من صعوبات في تركيب الجملة، قدّرت بـــ 42,59% وتتجسد صعوباتها من خلال الأمثلة الآتية:

" إنّ السباق مفيدا ..." (16351.22)

" كان المدرب فرح بي ..." (35151.15)

" فهي تقوي العضلات وتعطي له نشاط مستمر..." (06361.04)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" يجب أن يقوم به الفريقين ..." (35361.21)

" وأريد من محبين الرياضة أن يحافظون عليها " (09361.24)

" إذا غرق أحد يذهبون الرجال لكي يخرجونهم من البحر" (09261.03)

" ولكنني أنا أفضل رياضة الكرتي " (09361.02)

تبيّن الأمثلة المذكورة عجز التلاميذ عن توظيف أحكام خبر "إنّ" و"كان" والفاعل والصفة والموصوف...على الرغم من اكتسابهم للقواعد الضابطة لذلك وحفظها، فلو طلب منهم استظهارها لفعلوا ذلك، ولكنهم غير قادرين على توظيفها أثناء الكتابة، ممّا يعني أن دروس القواعد النحوية لم تحقق الهدف الرئيسي منها والمتمثل في عصمة أقلام التلاميذ من الخطأ والتواصل بلغة عربية سليمة، وهو دليل أيضا على أن الغرض المنشود من حصة تصحيح التعبير الكتابي لم يتحقق هو الآخر، فقد خصصت هذه الحصة في إطار مناهج المدرسة الأساسية لتقويم أخطاء التلاميذ اللغوية[1]، وما وجود نسبة كبيرة منها لديهم إلاّ دليل على خلل في طريقة التقويم أو في أدواته.

لم يحقق سوى 35,01% من تلاميذ هذه المجموعة عتبة التحكم المقدرة بـــ 5/3 في المؤشر (3–5)، المرتبط باحترام التلميذ للقواعد الصرفية أثناء الكتابة، وبالتالي نسبة إخفاق كبيرة قدرت بـــ 64,98%.

وتعود هذه النسبة إلى ارتكابهم أخطاء كثيرة تعلقت أساسا " بالتعريف والتنكير " و " التأنيث والتذكير و في " تصريف الأفعال ...، مثلما تبرزه الأمثلة الآتية:

" ....وتمثل دورا هاما في التنمية العقل والبدن ..." (35361.29)

" ....يمارسها الرياضيون لكسب الأسماء وميداليات..." (35361.24)

---

(1) انظر، مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، ص.96، أو ص.66 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

" رياضة مفضلة لدي هي السباحة ...." (09361.09)

" فأحستُ (أحسست) بالرشاقة والارتياح" (09161.20)

يتفق ما توصلنا إليه من كثرة ارتكاب تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي للأخطاء الصرفية أثناء الكتابة مع نتائج الدراسة التي قـــام بها الأستاذ محمد بـــوعياد، فقد أكدت ارتكاب التلميذ في النص الواحد وفي ظاهرة " التعريف والتنكير " وحدها ما يعادل خمسة أخطاء، وهو ما ردّه الباحث إلى أسباب مختلفة، في مقدمتها « عدم إيلاء المنهاج الحجم الساعي الكافي لمثل هذه الظواهر الصرفية قصد إرساء الآليات والمهارات الخاصة بها، وكذا الزمن المخصص للتطبيقات والتدريبات ونوعيتها، بالإضافة إلى طريقة تدريس القواعد الصرفية التي يكتفي فيها ببعض الأمثلة واستخراج القاعدة لحفظها واستظهارها»[1].

هكذا ، نخلص مع الباحث إلى أن دروس الصرف في منهاج اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي لم تحقق أهدافها، الأمر الذي « ......يستدعي إعادة النظر في طريقة تقديمها وفي التوقيت المخصص للنشاط حتى نضمن مردودا أكبر للدرس الصرفي في هذا الطور»[2].

سجّل تلاميذ هذه المجموعة في المؤشر (3–3) المتعلق بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل نسبة إخفاق كبيرة هي الأخرى قدرت بـــ 71,11%، وممّا يجسدها الأمثلة الآتية:

" وإذا لعب جيدا ويسجل هدفا ويفوز الفريق أصبح مشهورا " (09361.06)

" عندما قفزت في الماء أشعر بالفرحة ..." (16361.18)

" ذهبت لأمارسها في الملعب فأجد هناك أصدقائي ..." (35261.17)

ويؤشر هذا الإخفاق على فشل التلاميذ في نسج علاقات بين الجمل، بسبب تعوّدهم على دراسة الأزمنة وتوظيفها في جمل معزولة لا في نصوص، وهو ما يبرز سلبيات المقاربة المعتمدة في

---

(1) سيدي محمد بوعياد دبّاغ ، *تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية*....، ص.301.

(2) المرجع نفسه ص. 318.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تعليم اللغة العربية والمؤسسة على الجملة.

لا تختلف النتائج الخاصة بمؤشر التزام التلميذ بالقواعد الإملائية في كتابة جمله(3-6) عن تلك المسجلّة في المؤشر المرتبط باحترامه القواعد الصرفية في بنائها، فقد بلغت نسبة الإخفاق فيها 72,20%.

وتتلخص أخطاء التلاميذ الإملائية في أخطاء مرتبطة بكتابة الهمزة في مختلف أوضاعها، وفي عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع، وكذا في كتابة التاءين المربوطة والمفتوحة، والكلمات المعرّفة " بأل" التي تدخل عليها الباء. ومن أمثلة ذلك:

" حسن إستعمالها ..." (09161.12)

" وفواعدها هي ..." (09161.21)

" علموا أبنائكم السباحة..." (35261.19)

" تقوي العضلاة وخاصتا عضلة اليد" (09261.05)

" بنسبة لي ..." (16361.03)

إنّ شيوع هذه الأخطاء في كتابات التلاميذ على الرغم من دراستهم قواعدها ، دليل على عدم تمثلهم هذه القواعد أثناء الكتابة ،ومرّد ذلك إلى المناهج التي لا تخصص زمنا كافيا للتطبيقات التي يدربون من خلالها على توظيفها كتابة.

كما قد يرجع إلى تشعب بعض القواعد الإملائية وكثرتها وتعقدها خصوصا منها تلك المرتبطة بالهمزة، ممّا يجعل التلميذ يتردد في كتابتها، فيرتكب أخطاء تشوّه نصه وتصعّب مقروئيته، مثلما يبرز في هذا النص الذي يغص بالأخطاء اللغوية عامّة، والإملائية منها خاصة:

(35261.22)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

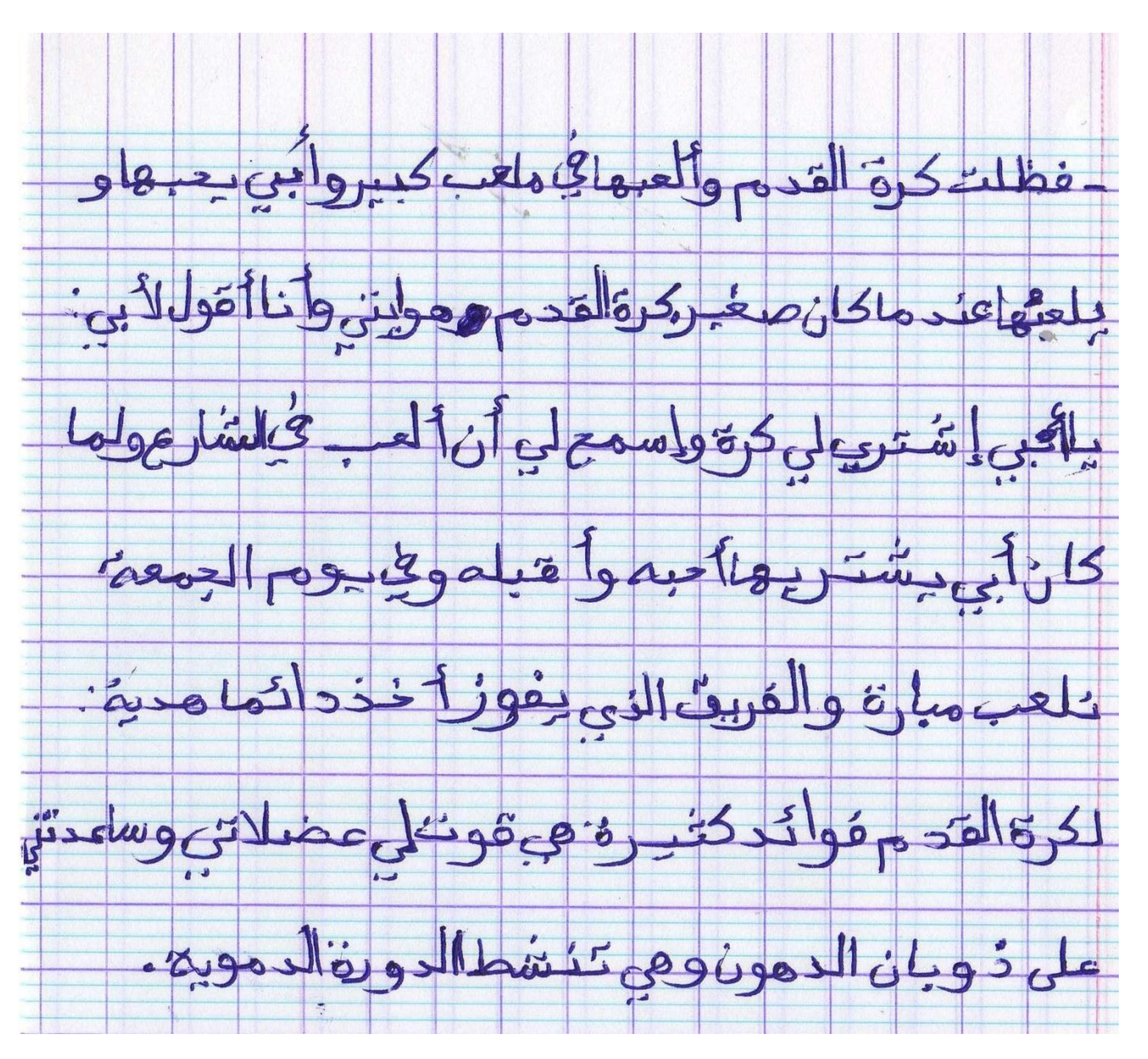
فقرة

- أنا أفضل هوية السباحة فهي المفضل عندي
تعطيني إنتعاش أريد وأن أصبح سباحة ماهرة و
هي السباحة تنعشو تعطيك الحيوية فهي سكنة
دخل قلبي تنشط الجسم وتنشط العقل فهي
إوية رأعة بنسبت إلي فأنا أعتبرها قدوتن
لي وهي بدونها لم تكن أعرف السباحة في
الشاطئ، وتنسك أوجعك والسباحة مكونة
بدعم وهدوء وعندم تنزل إلى الماء فتجد
جسمك فوق الحابي والنشاط يدعيك فهي هذه
السباحة فأنا أحبها كثير فلها فوائد كثيرلذا
أحب وأمارسها. وأيضن تفيدن في حياة اليو
اليومية.

نال المؤشر(3-2) والخاص بتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب نسبة إخفاق معتبرة هي الأخرى قدرت بـــ 74,72%، وكان ذلك نتيجة عدم التحكم في استعمال الأزمنة بين الجمل من جهة وعدم الكتابة في النمط المطلوب من جهة أخرى، ممّا جعل التلميذ ينتقل بين الزمن الماضي والمضارع والأمر من جملة إلى أخرى دون أن يستقر على الكتابة في نمط بعينة فيوظف الزمن المناسب له، مثلما يظهر في النص الآتي:

(09361.36)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


- فظلت كرة القدم والعبها في ملعب كبير وأبي يحبها و
يلعبها عندما كان صغير كرة القدم هوايتي وأنا أقول لأبي:
يا أبي إشتري لي كرة واسمح لي أن ألعب في الشارع ولما
كان أبي يشتريها أحبه وأقبله وفي يوم الجمعة
نلعب مبارة والفريق الذي يفوز أخذ دائما هدية:
لكرة القدم فوائد كثيرة هي قوت لي عضلاتي وساعدتني
على ذوبان الدهون وهي تنشط الدورة الدموية.

وبالمثل كانت نسبة الإخفاق في المؤشر(3−1) الخاص بتلاؤم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب كبيرة، إذ بلغت 84,11% ،وهي نسبة نفسرها بعدم تحكّم التلاميذ في بنية النص الإخباري، كونها بنية غير واضحة المعالم كما ذكرنا[1]، ولقلّة، بل وندرة احتكاكهم بالنصوص القرائية المنتمية إلى هذا النمط من جهة أخرى، فلما كان النمطان الحواري والسردي هما الطاغيان عليها، ولما كانت بنيتهما واضحة، سهلت عملية استبطانها ورسوخها، مما قادهم إلى توظيفها في أي نمط كان وإن لم تناسبه.

(1) انظر ص.258 و284 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

2 ـ 2 ـ 4 الجانب المادي (معيار جودة العرض)

حصل تلاميذ المجموعة الثانية في مؤشرات معيار " جودة العرض" على النتائج التي نجملها في الجدول الآتي :

جدول رقم(14): نسب النجاح والإخفاق في معيار " جودة العرض " (الجانب المادي)

التلاميذ / المؤشرات	التلاميذ الناجحون		التلاميذ المخفقون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1−4	209	%75,45	68	%24,54
2−4	03	%01,08	274	%98,91
3−4	02	%00,72	275	%99,27
4−4	01	%00,36	276	%99,63

يظهر من الأرقام المسجلة في الجدول رقم (11) أن نتائج تلاميذ المجموعة الثانية كانت سلبية في كل مؤشرات معيار " جودة العرض "، باستثناء تلك المحققة في المؤشر الأول (4−1) والخاص بوضوح الخط ومقروئيته، حيث نجح 75,45% منهم في الحصول على علامة تتراوح بين 5/3 و 5/5 ،ويرجع هذا النجاح إلى المناهج التي اهتمت بتدريس الخط طيلة السنوات الأربع الأولى من المدرسة الأساسية،وإن كان يحسن أن تستمر في ذلك إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية،تجويدا لخط عدد أكبر من التلاميذ وتحقيقا لنسبة نجاح أكبر.

ومن النماذج التي توضّح ذلك ،النص الآتي: (16161.24)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

جسم الإنسان يتحرك ويجب عليه أن لا يتكاسل

فهذا يؤدي إلى أمراض خطيرة كأمراض القلب والجلد

والعضلات وغيرها من أشياء ليست نافعة للجسم.

فالرياضة هي الدواء لكل هذه الأمراض، ويوجد عدة

رياضات نستطيع ممارستها حسب ما نطمح إليها

كالسباحة، كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الرقص

إلخ . . .

فالرياضة التي أفضلها هي السباحة لأنها لها فوائد

كثيرة ومنها تقوي العضلات، تساعدنا في التنفس جيدا

تعلمنا أن يجب أن نعترف بالخسر في مسابقة ويجب

علينا أن نصعد في المستوى دائما وبها نشعر بالنشوة

والسعادة والإرتاح وبدونها نعيش في كسل وخمول.

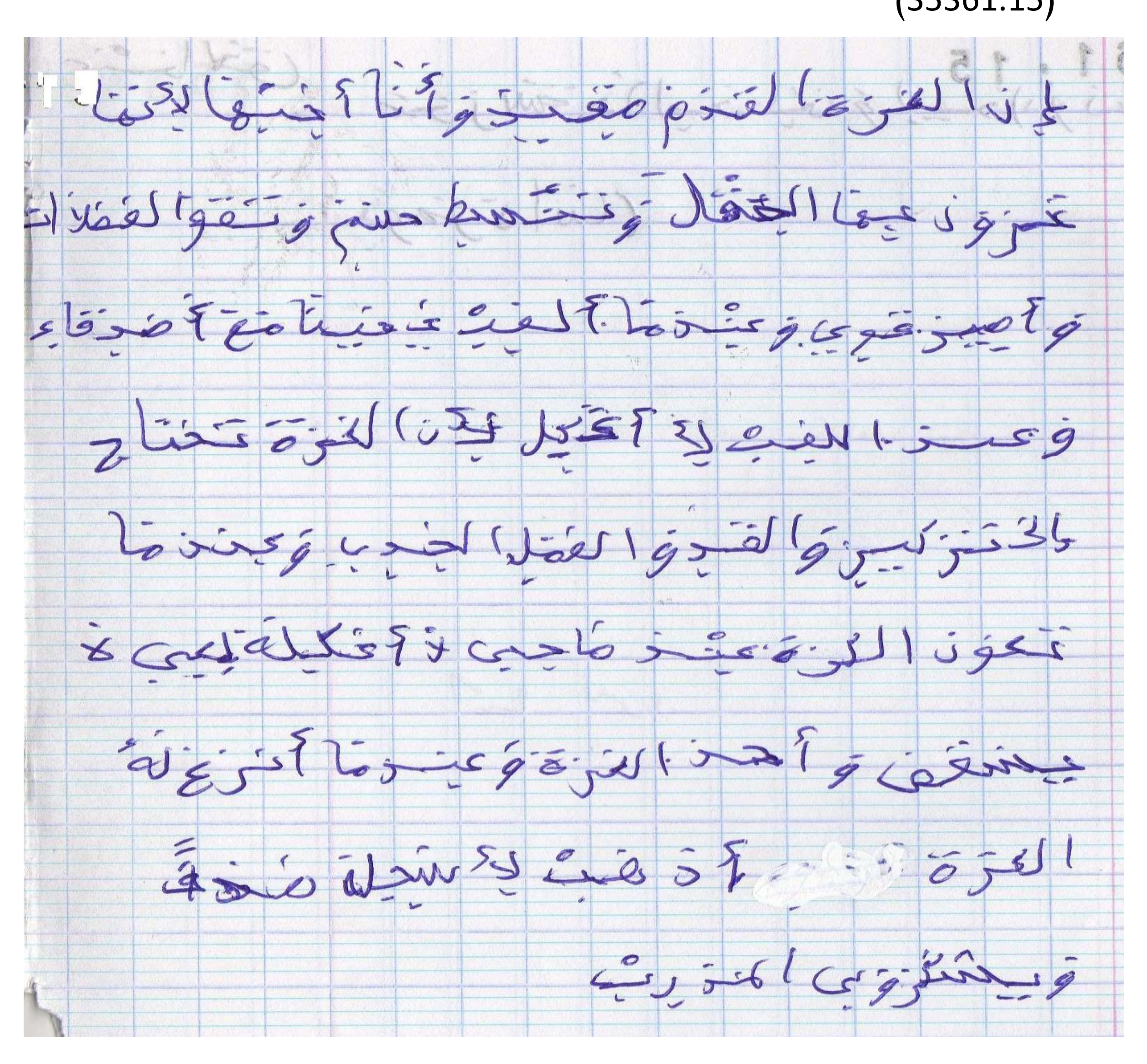
لولا الرياضة ما نعيش في فرح ونشوة وصحة

ولا نكون أقوياء ونشطين.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ مقروئية الخط البارزة في النص المعروض لا تنطبق على كل نصوص التلاميذ، وهو ما يفسّر تسجيل نسبة إخفاق قدّرت بـــ 24,54%، نتيجة تضمن المدونة نصوصا تستدعي من القارئ بذل جهد ليتمكن من فك رموزها وفهم دلالتها، مثلما يتضح من النص الآتي:

(35361.15)



ويؤكّد الخط الرديء لبعض التلاميذ ما ذكرناه من ضرورة الاستمرار في تدريبهم عليه إلى غاية نهاية الطّور الثاني من التعليم الأساسي ،ولما لا نهاية الطور الثالث منه، بغرض التجويد واكتشاف أنواع الخط العربي وجمالياته؟

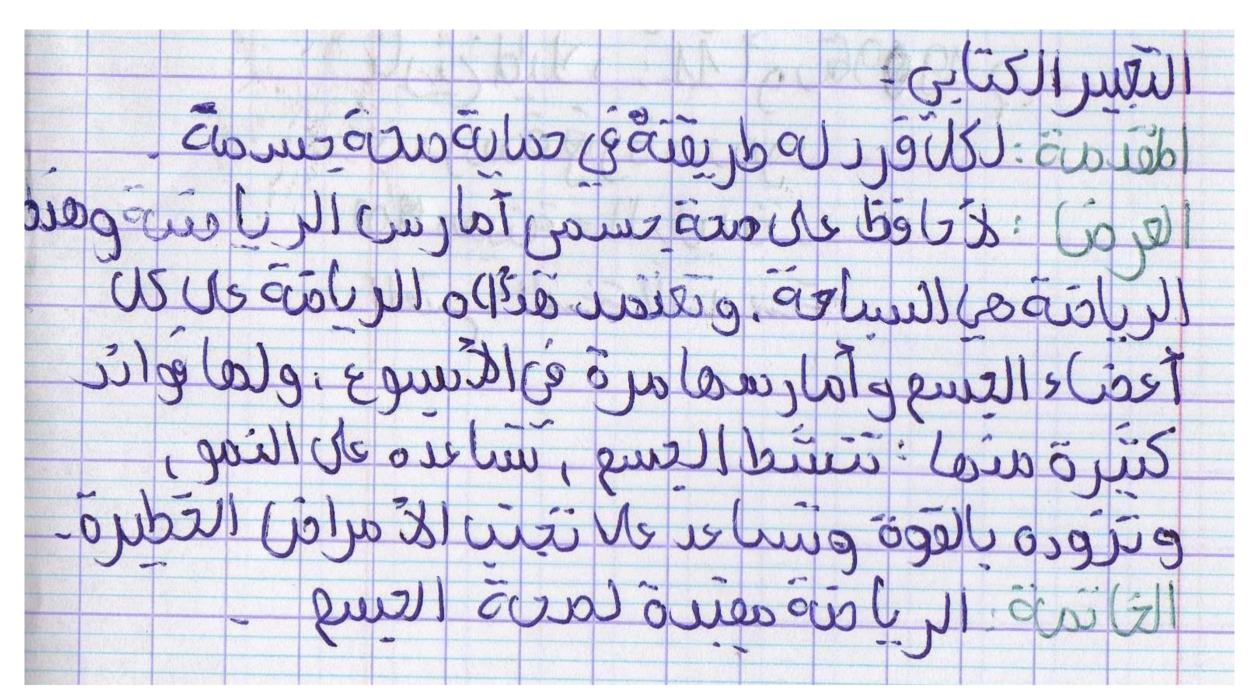
أخفق تلاميذ هذه المجموعة إخفاقا شبه كلي في المؤشر (4−2) المرتبط بتقسيم النص إلى فقرات، إذ لم يتمكن سوى ثلاثة تلاميذ من السبعة والسبعين والمائتي(277) تلميذ من الحصول

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

على 5/3 فما فوق، محققين بذلك نسبة نجاح لا قيمة دلالية لها قدرت بـــ 01,08%، في مقابل إخفاق بلغت نسبته 98,91%.

و تبرز هذه النسبة الأخيرة مسؤولية مناهج اللغة العربية التي لم تلفت انتباه التلميذ إلى هذا المكّون النصي الهام ولم تدرّبه على آليات تحقيقه، ممّا جعله يكتب بشكل خطي متسلسل (Linéaire) ،ينمّ عن عدم إدراكه لحدود التغيير الدلالي والذي ينبغي أن يصاحبه ترك بياض في بداية كل فقرة.

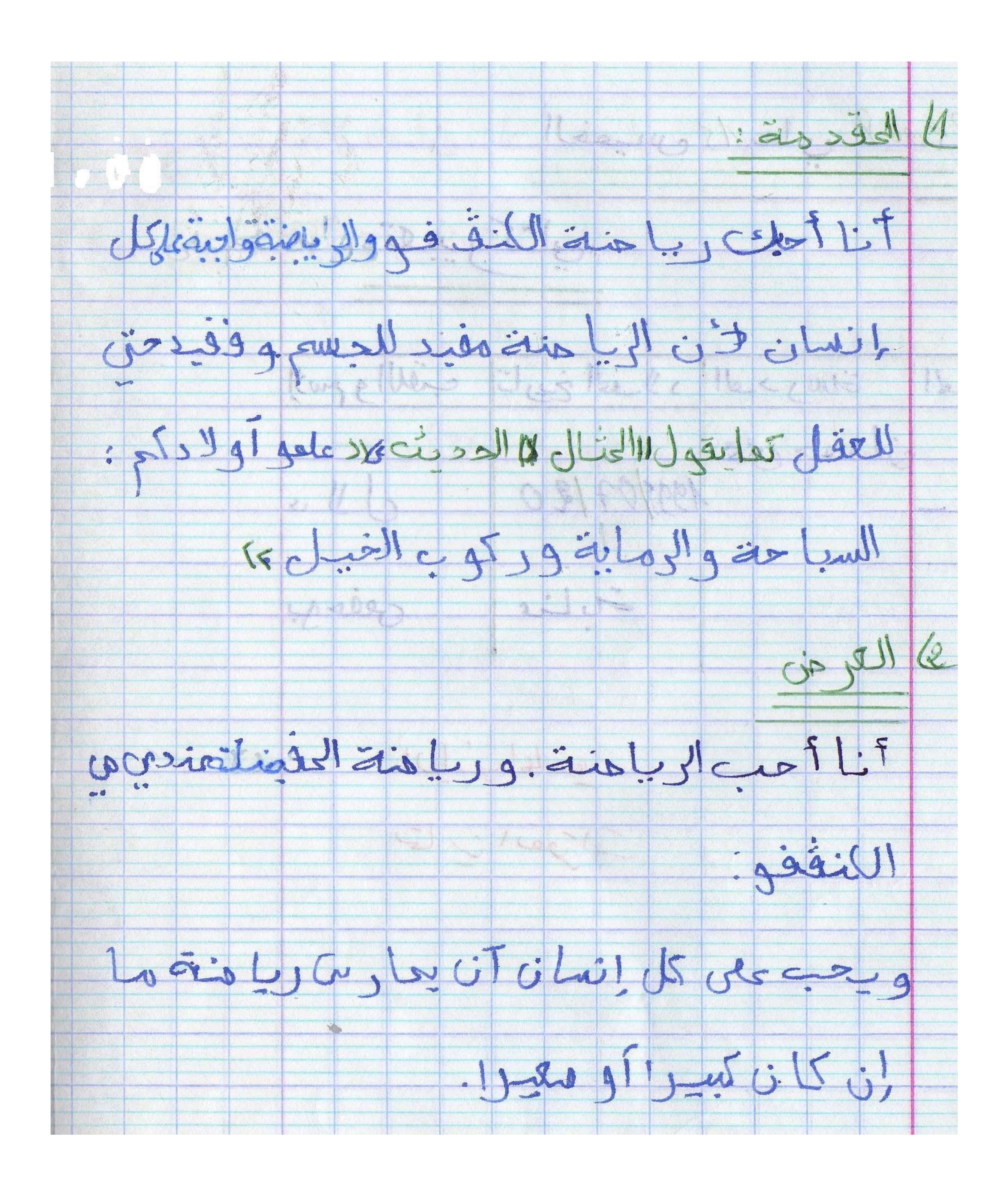
وإذا لم تكن المناهج قد أولت عناية لما ذكرنا، فإن الممارسات الناجمة عن طريقة تعليم التعبير الكتابي قد أوحت للتلاميذ بتقسيم آخر يستند إلى معايير إنشائية تقرّ بضرورة اشتمال كل موضوع إنشائي على مقدمة وعرض وخاتمة، وهو ما يفسر وجود هذه العناوين الثلاثة في كثير من نصوص تلاميذ هذه المجموعة، دون إدراكهم لما ينبغي أن يكتب تحت كل عنوان، ممّا جعلها شكلية لا قيمة لها، بل على العكس من ذلك، تخلّ بالاستمرارية وتنامي المعلومات التي يوفرها النص، على النحو البارز في: (09161.26)


التعبير الكتابي:
المقدمة: لكل فرد له طريقة في حماية صحة جسمه.
العرض: لأحافظ على صحة جسمي أمارس الرياضة وهذه
الرياضة هي السباحة. وتعتمد هذه الرياضة على كل
أعضاء الجسم وأمارسها مرة في الأسبوع، ولها فوائد
كثيرة منها: تنشط الجسم، تساعده على النمو،
وتزوده بالقوة وتساعد على تجنب الأمراض الخطيرة.
الخاتمة: الرياضة مفيدة لصحة الجسم.

ومنه أيضا،هذا النص الذي يقسّمه التلميذ إلى مقدّمة وعرض دون خاتمة

(35161.06)

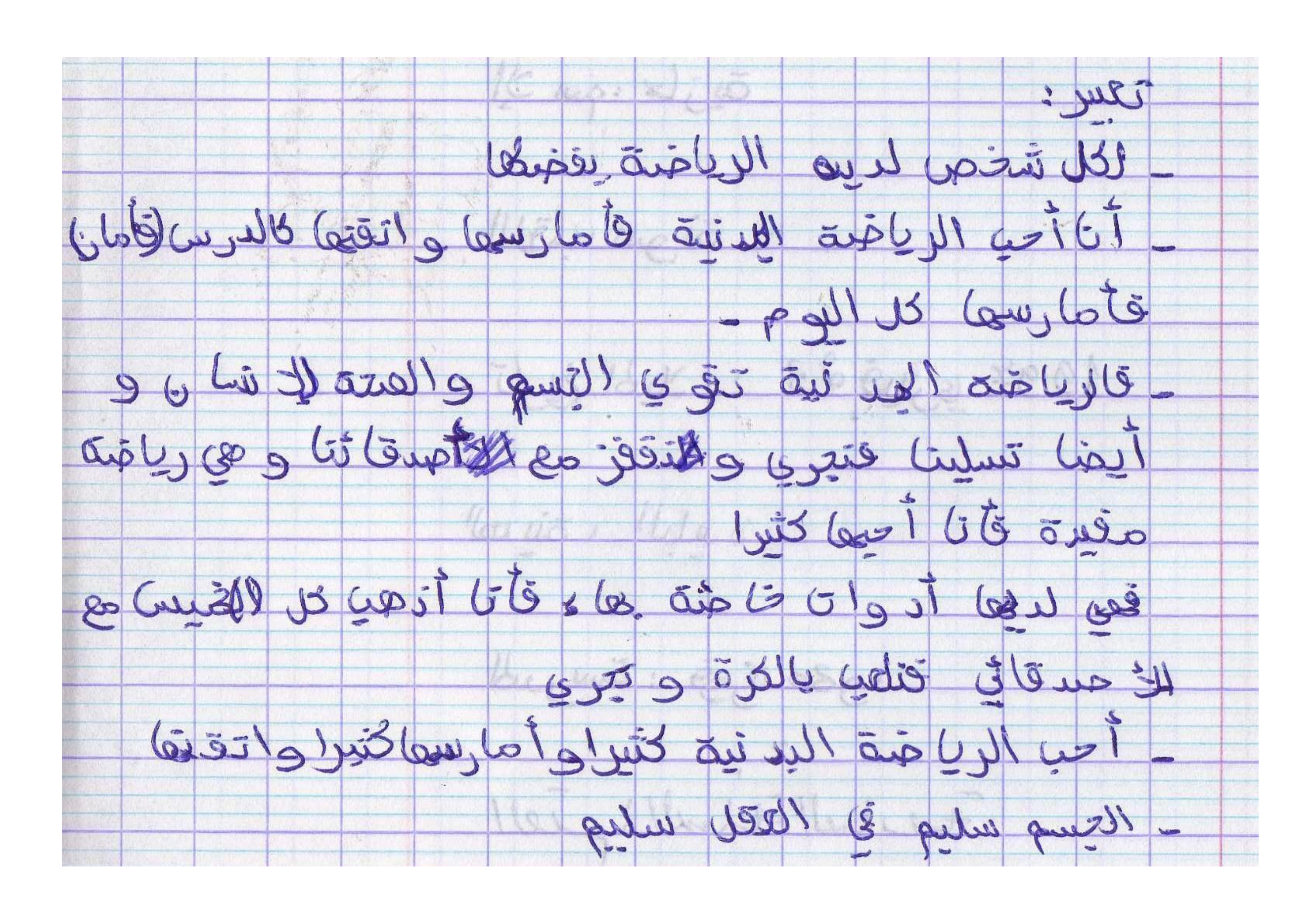
Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

هذا، وقد لاحظنا إضافة إلى ما ذكرنا، أن بعض التلاميذ يقسمون نصوصهم بطريقة اعتباطية إلى مجموعة جمل يرسمون في بدايتها مطّة، ممّا يوحي بآثار النص الحواري الذي لم يتعرفوا على نمط غيره طيلة سنوات الطور الأول كلّها، فقد ترسخت علاماته الخطية في أذهانهم،كما قد يردّ ذلك إلى العلامة الخطية التي توسم بها الفقرة في كتب القراءة العربية للطور

الثّاني من التعليم الأساسي ،فقد اعتاد مؤلفوها على رسمها (المطّة) في بداية كلّ فقرة من النص بعد ترك بياض[1] ،وبغض النظر عن صلاحية رمز المطّة للدلالة على الفقرة أو عدمها ،فإنّ التلاميذ لم يفقهوا دلالتها أو وظيفتها بدليل رسمها بطريقة اعتباطية ،مثلما هو مجسّد في النص الآتي: (16262.07)


تعبير:
- لكل شخص لديه الرياضة يفضلها
- أنا أحب الرياضة البدنية فأمارسها و اتقنها كالدرس فأنا
فأمارسها كل اليوم.
- فالرياضة البدنية تقوي الجسم والصحة للإنسان و
أيضا تسليتنا فنجري و نتقفز مع أصدقائنا و هي رياضة
مفيدة فأنا أحبها كثيرا
فهي لديها أدوات خاصة بها، فأنا أذهب كل الخميس مع
أصدقائي فنلعب بالكرة و نجري
- أحب الرياضة البدنية كثيرا وأمارسها كثيرا واتقنها
- الجسم سليم في العقل سليم

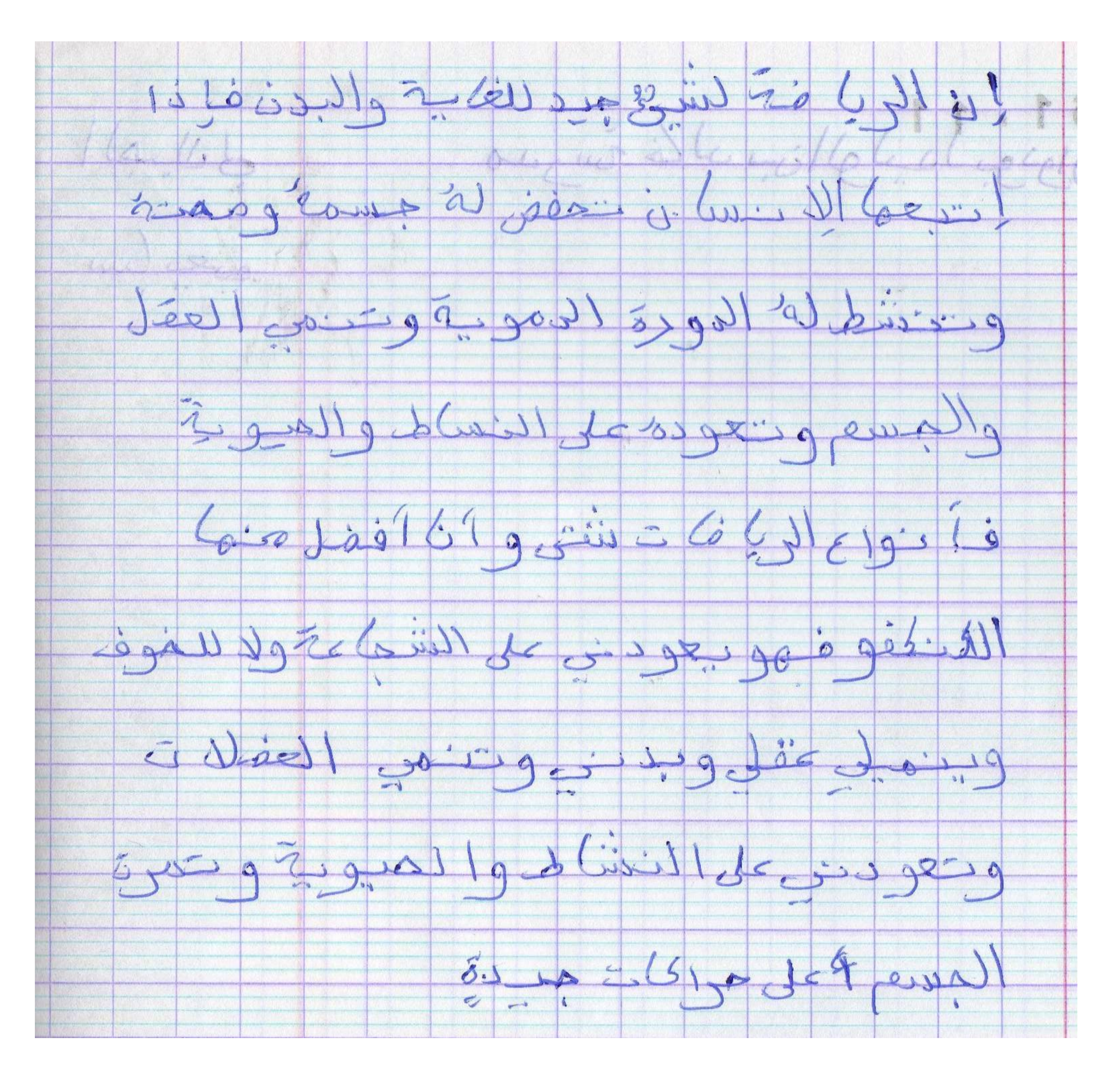
إنّ القراءة المتأنية لطريقة تعليم التعبير الكتابي في مناهج المدرسة الأساسية ، تجعلنا نكتشف مبررا قد يصوغ لمعدي المناهج عدم اهتمامهم بمسألة تعليم التلميذ طريقة تقسيم نصه إلى فقرات، فلمّا كان التلميذ في نظرهم لا يمتلك القدرات التي تؤهله إلى كتابة نص طويل راحوا يطالبونه في كل مرة بكتابة فقرة قصيرة، الأمر الذي لا يستدعي تقسيمها، فلم نعلّمه إذن

(1) انظر مثلا نصوص كتاب القراءة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

التمييز بين الفقرات وهو الذي لا يكتب سوى واحدة منها؟ علما أن مسألة تقسيم النص إلى فقرات تبرز عندما يكون النص المكتوب طويلا.

ولم يقتصر تقصير المناهج على مسألة تمايز الفقرات، بل إنها تعدتها إلى عدم اهتمامها بتدريس علامات الوقف وتدريب التلاميذ على رسمها في نصوصهم المكتوبة، ممّا جعلها في نظرهم ثانوية وشكلية، وما قادهم إلى إهمالها أثناء الكتابة ،وهو ما يفسر حصولهم على علامات ضعيفة في المؤشرين (4–3) و (4–4) المتعلقين على الترتيب بتوظيف علامات الوقف بين الجمل وفي الجملة توظيفا سليما، إذ كانت نسبتا إخفاقهم فيهما ،على الترتيب أيضا،99,27% و 99,63% ، نتيجة خلو نصوصهم منها ،على النحو الموضح في هذا النموذج: (35361.11)


إن الرياضة لشيء جيد للغاية والبدن فإذا
إتبعها الإنسان تحفظ له جسمه وصحته
وتنشط له الدورة الدموية وتنمي العقل
والجسم وتعوده على النشاط والحيوية
فأنواع الرياضات شتى وأن أفضل منها
الكنغوفو فهو يعودني على الشجاعة ولا للخوف
وينمي عقلي وبدني وتنمي العضلات
وتعودني على النشاط والحيوية وتمرن
الجسم على حركات جيدة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ خلو كتابات تلاميذ المجموعة الثّانية من علامات الوقف،لمؤشّر خطير يدلّ على عدم إدراكهم لوظائفها ،وللمركبات الأساسية للنص ،فهي ليست مجرّد علامات شكلية ،كما ذكرنا،بل إنّها جزء من الكفاءة النصية التي لم تعمل مناهج اللّغة العربية في المدرسة الأساسية على إكسابها للتلاميذ ،ونتساءل في هذا الصّدد عن إمكانية تدارك هذه المسألة الهامّة لدى تلاميذ في نهاية مرحلة دراسية عمرها ست سنوات وعلى وشك الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسّط .

يتّضح من تحليل كتابات تلاميذ المجموعة الثّانية ضعف تحصيلهم في التّعبير الكتابي،وهو ما تؤكّده نسبة النجاح العامّة التي لم تتجاوز 10,83%،وبالتالي نسبة الإخفاق المرتفعة البالغة 89,16%،إذ لم يستطع هؤلاء التلاميذ تحقيق نجاح تساوي نسبته أو تفوق 50% في أيّ مستوى من مستويات التحليل ،بما في ذلك "الجملة" التي بنيت على أساسها مناهج اللّغة العربية في المدرسة الأساسية،ولم يتمكنوا أيضا من تحقيق نسبة النجاح نفسها في أي جانب من جوانب التحليل أو معايير التقييم،أمّا بشأن المؤشّرات، فلم ينجح أغلبهم في أي مؤشّر من مؤشّرات معيار "الملاءمة"،إذ لم تتجاوز أعلى نسبة نجاح فيه 27,07% .و لم يتمكنوا من تحقيق إلاّ مؤشّر واحد في معيار"الانسجام" وهو المتعلّق بكتابة نص مقبول حجما،فهو المؤشّر الوحيد الذي تجاوزت نسبة النجاح فيه 50%،إذ قدّرت بـــ 64,98%،وكذلك الشّأن بالنسبة لمعيار "سلامة اللّغة" ،الذي حققوا فيه هو الآخر مؤشّرا واحدا يرتبط بالسلامة النحوية لبنية الجملة ،فكانت نسبة النجاح فيه 57,40%،أمّا في معيار "جودة العرض" فلم ينجحوا أيضا سوى في مؤشّر واحد هو الخاص بوضوح الخط بنسبة نجاح بلغت 75,45%.

بهذا يتبيّن ضعف كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المدرسة الأساسية ،وهو ضعف يردّ إلى مناهج اللّغة العربية المطبقة بكلّ مكوناتها:المقاربة ،المحتويات،الطرائق...،ممّا يسوّغ تغييرها واعتماد مقاربة جديدة تهتم بإرساء كفاءة المكتوب لدى التلاميذ على أحسن وجه ،خدمة للعملية التواصلية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـ مقارنة بين نتائج المجموعتين الأولى والثّانية

أظهرت عملية تحليل نتائج تلاميذ النظامين الجديد والقديم (السنتين الخامسة من التعليم الابتدائي والسادسة من التعليم الأساسي) في اختبار التعبير الكتابي،نجاحا وإخفاقا متباينين في مستويات التحليل وفي معايير التقييم،ولإبراز مدى نجاعة المناهج الجديدة ومساهمتها في تحقيق كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،نعقد مقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين.

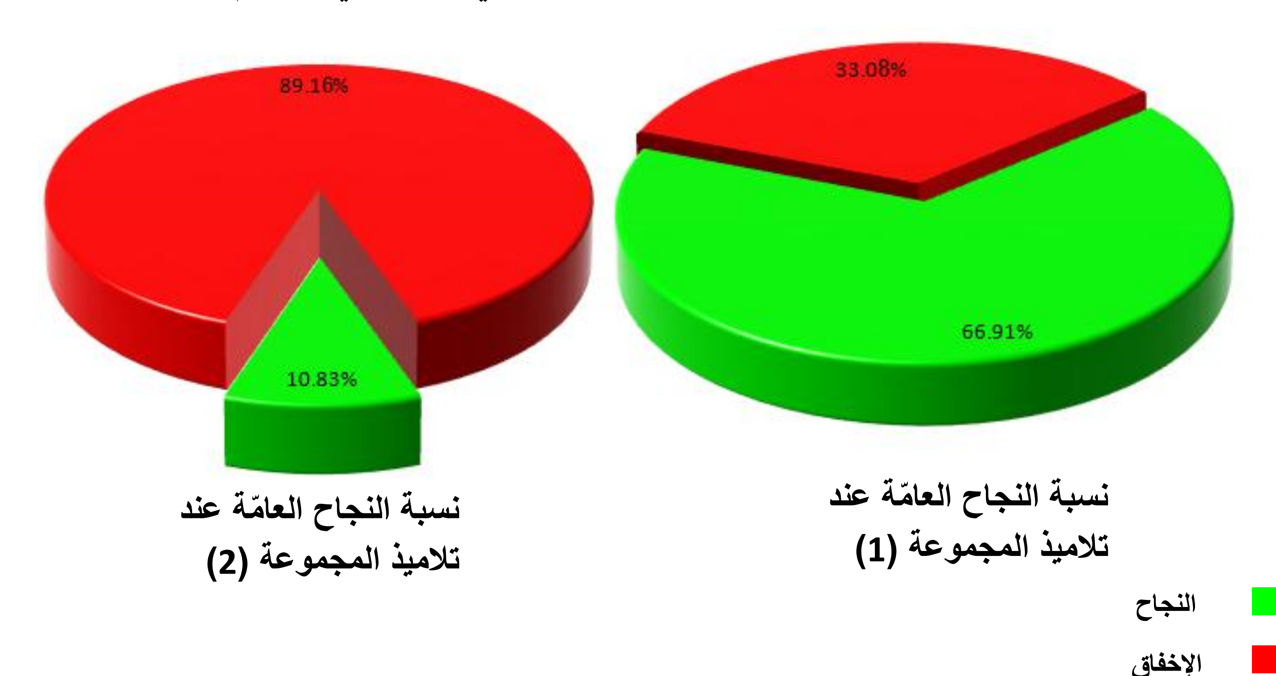
3 ـ 1 مقارنة بين النتائج النهائية (العامّة) لتلاميذ المجموعتين

تبرز نتائج النجاح العامّة لتلاميذ المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (15):النتائج العامة لتلاميذ المجموعتين

العيّنــــة	النـــتائـــج الإيـــجابـــية (النّجاح)		النـــتائـــج الســـلبـــية (الرسوب)	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
المجموعة الأولى	180	66,91%	89	33,08%
المجموعة الثّانية	30	10,83%	247	89,16%

يظهر من الجدول أعلاه أنّ نسبة النّجاح العامّة عند تلاميذ المجموعة الأولى قد فاقت نظيرتها المسجّلة لدى تلاميذ المجموعة الثّانية،فقد بلغت 66,91% في الأولى،في حين لم تتجاوز



Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

10,83% في الثّانية،ومعنى ذلك أنّ ثمانين ومائة تلميذ (180) من بين التسعة والستين والمائتين(269) المشكّلين للمجموعة الأولى قد تمكّنوا من تحقيق عتبة النجاح المقدّرة بـــ 100/50،في حين لم يبلغها سوى ثلاثين تلميذا (30) من بين السبعة والسبعين والمائتين (277) المكوّنين للمجموعة الثّانية،ويترتّب عن ذلك إخفاق تسعة وثمانين تلميذا (89) في المجموعة الأولى،أي ما نسبته 33,08% من مجموع تلاميذ المجموعة الأولى ،في مقابل عدد كبير في المجموعة الثانية،بلغ سبعة وأربعين ومائتي تلميذ (247)،وهو ما يشكّل نسبة 89,16%.

ويبرز ارتفاع نسبة النجاح عند تلاميذ المجموعة الأولى مقارنة بالثّانية، فعالية مناهج اللّغة العربية الجديدة التي كان لها الفضل في الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ نظرا لنجاعة المقاربة التي بنيت على أساسها ولفعالية طرائقها وحسن انتقاء محتوياتها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـ 2 مقارنة بين نتائج مستويات التحليل ومعايير التقييم لكلا المجموعتين

للمقابلة بين النتائج التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين في مستويات التحليل وجوانبه (معايير التقييم)، نعتمد الأرقام المثبتة في الجدول الآتي:

جدول رقم (16): مقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين في مستويات التحليل ومعايير التقييم

التلاميذ / مستويات التحليل وجوانبه	النّاجحون في المجموعة الأولى		النّاجحون في المجموعة الثّانية		المخفقون في المجموعة الأولى		المخفقون في المجموعة الثّانية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
النص	199	73,97%	47	16,95%	70	26,02%	230	83,02%
العلاقات بين الجمل	198	73,60%	32	11,55%	71	26,39%	245	88,44%
الجملة	144	53,53%	42	15,16%	125	46,45%	235	84,83%
ج.التداولي (الملاءمة)	192	71,37%	56	20,21%	77	28,62%	221	79,78%
ج.الدّلالي (الانسجام)	252	93,68%	92	33,21%	17	06,31%	185	66,78%
ج.الصّرفي التّركيبي(سلامة اللغة)	183	68,02%	92	33,21%	86	31,91%	185	66,78%
ج.المادي(جودة العرض)	54	20,07%	02	0,72%	215	79,92%	275	99,27%

توضّح هذه النتائج التفوّق الكبير لتلاميذ المجموعة الأولى على تلاميذ المجموعة الثانية ،سواء أكان ذلك في مستويات التحليل أم في جوانبه،ففي الأول يمكن تجسيد هذا التفوّق بشكل أبرز من خلال المخطط الآتي:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST



100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%

26,02%
73,97%
83,02%
16,95%
26,39%
73,60%
88,44%
11,55%
46,45%
53,53%
84,83%
15,16%

المجموعة 1 المجموعة 2
النـــص

المجموعة 1 المجموعة 2
العلاقات بين الجمل

المجموعة 1 المجموعة 2
الجـــمـــل

مخطط رقم (15): مقارنة بين نتائج المجموعتين في مستويات التحليل

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

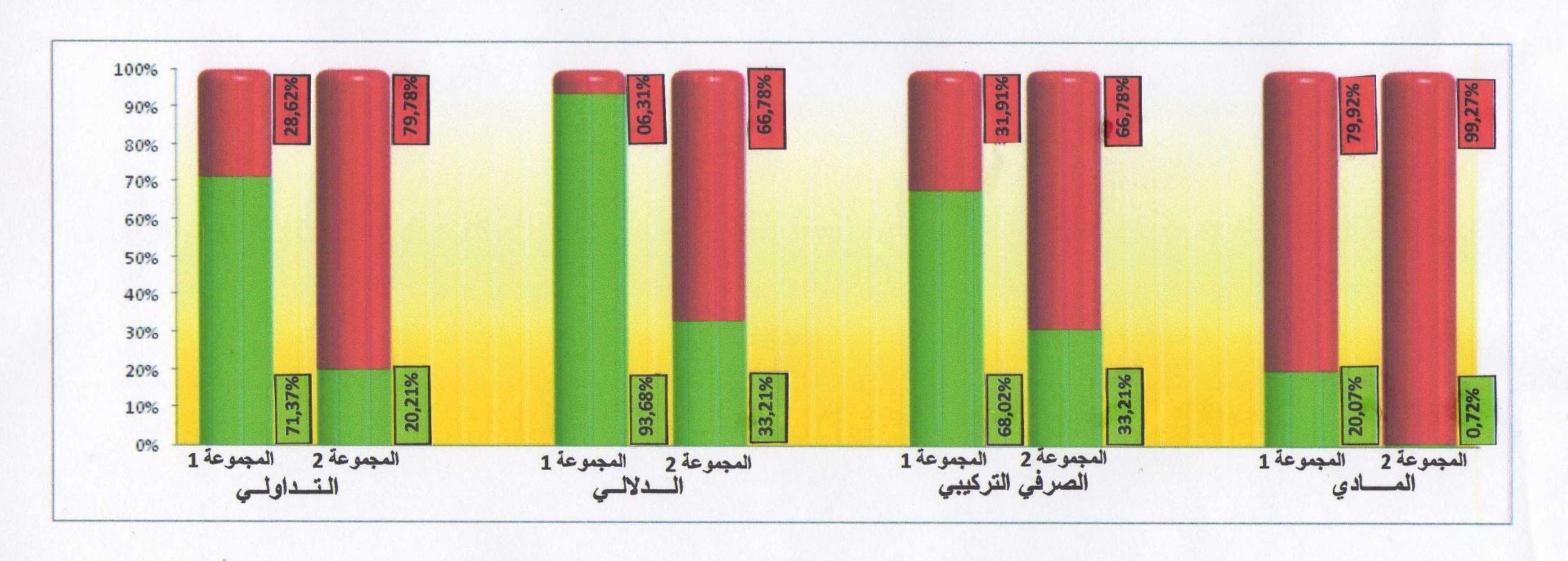
توضّح النسب المدونة في المخطط رقم (15) تسجيل تلاميذ المجموعة الأولى نسبة نجاح معتبرة في مستوى " النص" بلغت 73,97%،في مقابل نسبة ضعيفة لم تتجاوز 16,95%عند تلاميذ المجموعة الثّانية ،ويؤكّد هذا التفاوت مدى نجاعة المناهج الجديدة التي جعلت التلاميذ يكتسبون الآليات المتحكّمة في بناء النص ويوظّفونها في الإنتاج الكتابي.

ونتيجة لفعالية المقاربة نفسها،أبدى تلاميذ المجموعة الأولى تحكّمهم في نسج علاقات بين جمل نصوصهم ،محققين بذلك نسبة نجاح قدّرت بــ 73,66%،في مقابل نسبة ضعيفة ،هي الأخرى عند تلاميذ المجموعة الثّانية ،قدّرت بــ 11,55%،أمّا مستوى "الجملة"، وهو المستوى الذي كنّا نتوقع أن يسجّل فيه تلاميذ المجموعة الثّانية نسبة نجاح تضاهي ــ على الأقل ــ تلك التي يمكن أن يحققها تلاميذ المجموعة الأولى،نتيجة تركيز مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية على تعليم الجملة،فقد فوجئنا فيه بنسبة نجاح ضعيفة قدّرت بــ 15,16% ،علما أنّ نظيرتها المسجّلة عند تلاميذ المجموعة الأولى كانت قد بلغت 53,53%،وهو ما يبرز فشل مناهج المدرسة الأساسية في اختيار الطرائق والمحتويات المناسبة لتعليم الجملة ،وبالتالي عدم تحقيقها الأهداف المنتظرة ،وما يؤكّد مرة أخرى نجاعة تلك المعتمدة في المناهج الجديدة مقارنة بها.

أمّا في الثّاني (جوانب التحليل)،فيمكن توضيح التفاوت بين نتائج المجموعتين بواسطة المخطط الآتي:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST





مخطط رقم (16): مقارنة بين نتائج المجموعتين في جوانب التحليل(المعايير)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يبيّن المخطط رقم (16) أنّ نسبة النجاح المسجّلة في الجانب التداولي،أي في معيار " الملاءمة" لدى تلاميذ المجموعة الأولى والبالغة 71,73%،قد فاقت بكثير تلك المحقّقة لدى تلاميذ المجموعة الثّانية والمقدّرة بـــ 28,62%،ومعنى ذلك أنّ تلاميذ النظام الجديد أكثر إدراكا واستجابة للوضعية التواصلية بمختلف مكوّناتها ،وهو ما ينمّ عن تمكّنهم من كفاءة المكتوب بشقيه (الفهم والتعبير).

يوضّح المخطط رقم (16) أيضا النجاح الكبير الذي حققه تلاميذ المجموعة الأولى في الجانب الدّلالي (معيار الانسجام)،مقارنة بتلاميذ المجموعة الثّانية،فقد بلغت نسبته في الأولى 93,68%،في حين لم تتجاوز في الثّانية 33,21%،وهو ما يؤكّد الثراء اللّغوي والقدرة على تطوير المعلومات في النص والربط بين أفكاره.وفي ما يخصّ هذا الثراء،كانت عملية جرد المفردات التي تضمنتها نصوص تلاميذ المجموعتين قد أسفرت على النتائج الآتية:

جدول رقم(17):مقارنة بين كمية المفردات المستخرجة من نصوص تلاميذ المجموعتين

كمية المفردات / صنفـــها	كمية المفردات في نصوص تلاميذ المجموعة الأولى	كمية المفردات في نصوص تلاميذ المجموعة الثّانية
الأسماء	1180	1031
الأفعال	472	401
الأدوات	59	53
المجموع	1711	1485

توضّح الأرقام المدوّنة في الجدول أعلاه أنّ كمية المفردات التي وظّفها تلاميذ المجموعة الأولى بمختلف أصنافها (أسماء،أفعال،أدوات) تفوق تلك التي استعملها تلاميذ المجموعة الثّانية،وهو تفوّق تزداد أهميته،إن أخذنا في الاعتبار مسألة هامّة تتمثّل في أنّ تلاميذ المجموعة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الأولى لم يدرسوا سوى خمس سنوات في المرحلة الابتدائية،ومع ذلك تمكّنوا من اكتساب ثروة لغوية أكبر من تلك التي اكتسبها تلاميذ المجموعة الثانية في ست سنوات،فضلا عن نوعيتها،الأمر الذي يبرز نجاعة مناهج اللغة العربية الجديدة ومن خلالها الكتب المدرسية التي ترجمتها، والتي عملت على تزويد التلميذ برصيد إفرادي هام.

لا تختلف نتائج تلاميذ المجموعتين في الجانب الصّرفي التركيبي،أي في معيار "سلامة اللّغة" عن النتائج المذكورة في المعيارين السابقين،إذ نجح فيه 68,02% من تلاميذ المجموعة الأولى ،في حين لم يتحقق ذلك سوى لــ 31,21% من تلاميذ المجموعة الثّانية.

لقد جاءت نتائج هذا المعيار مخالفة لتوقعاتنا،فقد كنّا نفترض أن يحقق تلاميذ المجموعة الثّانية نجاحا أكبر من الذي تعبّر عنه النسبة المذكورة ،وذلك نظرا لتركيز مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية على هذا الجانب ،ولكن نسبة النجاح المحصّل عليها تؤكّد إخفاقها وعدم تحقيقها أحد أبرز أهدافها،والمتمثّل في تعليم التلميذ لغة عربية سليمة،ويعود ذلك إلى إغفالها البعد الوظيفي للقواعد اللغوية ،والمتمثّل في الاستعمال السليم لها أثناء الكتابة،وهو الجانب الذي تداركته المناهج الجديدة وعملت على تحقيقه.

توضّح النتائج المجسّدة في المخطط رقم (15) أيضا، عدم نجاح معظم تلاميذ المجموعتين في تحقيق معيار "جودة العرض" من الجانب المادي،وإن كانت نسبة نجاح تلاميذ المجموعة الأولى فيه والمقدّرة بــ 20,07% أكبر نسبيا من تلك التي حصّل عليها تلاميذ المجموعة الثّانية والتي بلغت 0,72%.

ويدلّ هذا الإخفاق على عدم اهتمام مناهج اللغة العربية في النظامين القديم والجديد بهذا الجانب الهام الذي يعتبر جزءا من الكفاءة النصيّة للتلميذ ،وإذ نقول هذا فإنّنا نحمّل المناهج الجديدة مسؤولية أكبر لأنها لم تتمكّن من سد ثغرات المناهج القديمة وإصلاح عيوبها.

يظهر من مجمل ما ذكرنا تفوّق تلاميذ الإصلاح على تلاميذ المدرسة الأساسية نتيجة تبني بيداغوجية جديدة جعلت المتعلّم محور التعلّمات يساهم في بناء تعلّماته لا متلقيا سلبيا لها يكتفي

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بتخزين المعلومات واسترجاعها عند الحاجة ،وكذا لاعتماد مقاربة تتعامل مع اللغة باعتبارها نظاما متكاملا لا أجزاء منفصلة ،بالإضافة إلى التغيير الذي عرفته المناهج سواء كان ذلك في مستوى الطرائق أم المحتويات أو الوسائل التعليمية وفي مقدّمتها الكتاب المدرسي.لاشكّ إذن أنّ النتائج الإيجابية المذكورة كانت ثمرة الإصلاح الذي عرفه النظام التربوي،ولكن ذلك لا يعني بأي حال خلّو المناهج الجديدة من النقائص التي ينبغي مراجعتها وتداركها، والناجمة عن استراتيجية التطبيق المعتمدة ،فلو عُمِد إلى تجريب المناهج قبل تعميمها لتمّ التفطّن إلى هذه النقائص،ومع ذلك ،فإنّه يمكن القول بأنّ المناهج الجديدة قد رفعت من مستوى كفاءة المكتوب لدى التلاميذ ،وهي كفاءة يمكن أن تتطور أكثر ،إن أخذت في الاعتبار كلّ أبعاد الوضعية التواصلية وفي مقدّمتها تعريض التلميذ لمختلف أنماط الخطابات وتعليمه مختلف آلياتها وأدواتها وطريقة اشتغالها ،فالملاحظ في هذا الصدد أنّ مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قد غيّبت النص الحجاجي دون مسوّغ يبرر ذلك ،على الرغم من أهميته ودوره سواء في كفاءة المنطوق أم المكتوب ،وهو ما دفعنا إلى تقييم هذه المناهج من هذه الزاوية تحديدا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفصل الخامس:تعليم النص الحجاجي في مناهج اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية

1 ــ وضع الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

2 ــ الحجاج وسن المتعلّم

3 ــ تحليل الإنتاجات الكتابية لتلاميذ المجموعة الثالثة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يهدف هذا الفصل إلى البحث في مدى توفيق مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في اختيار الأنماط النصية المقررة ،وتحديدا في إقصائها النمط الحجاجي ،الأمر الذي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على الكفاءة التواصلية المكتوبة لمتعلّم هذه المرحلة، فيحول دون تحقيق الغايات المسطّرة في القانون التوجيهي ،وكذا الكفاءات والأهداف التعلّمية المحدّدة في هذه المناهج نفسها؛ فقد جاء إصلاح المنظومة التربوية ــ كما ذكرنا ــ [1] مسايرة للتحولاّت التي عرفتها الجزائر في مختلف المجالات واستجابة لطموحات الأمّة التي رسم القانون التوجيهي للتربية الجديد معالمها؛ فعلى المستوى السياسي مثلا عرفت الجــزائر ظهور التّعددية السياسية التـــي « تفرض على المنظومة التّربوية إدراج مفهوم الدّيمقراطيّة وبالتالي تزويد الأجيال الشّابة بروح المواطنة وبكلّ ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التّفتّح والتّسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذّيه الهويّة الوطنية والسعي إلى رغد العيش»[2].

لقد حدّد هذا القانون غايات التربية المتمثّلة أساسا في التربية على المواطنة بتنشئة الأطفال على حبّ الجزائر وتعميق وعيهم بالهوية الوطنية ،وإرساء ركائز مجتمع متمسّك بالسلم و الديمقراطية وقيم التسامح والتضامن واحترام الغير، كما ركّز على ضرورة تنمية ثقافة ديمقراطية لدى هؤلاء الأطفال بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية ونبذ العنف[3].

تظهر الغايات المذكورة والمهام المنوطة بالمدرسة وعيا كبيرا بضرورة " التّكوين على المواطنة " وترسيخ قيمها عن طريق بسط مجال الديمقراطية وتعدّد الرأي ونبذ العنف ،وهي قيم نبيلة،تشهد مقتضيات الواقع،أنّنا في أمسّ الحاجة إلى غرسها في نفوس الأطفال،بل إلى تلّمسها في سلوكاتهم،الأمر الذي لا يمكن تحقيقه ما لم نهيئ أسباب أجرأة هذه القيم حتّى لا تبقى حبيسة

---

(1) انظر ص.83 من هذا البحث.

(2) وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 ،ص.7،6.

(3) انظر المرجع نفسه أو ص.86،85 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

النصوص الرسمية، ومن هنا تأتي مشروعية التساؤل الآتي:

ما عدّة النظام التربوي الجديد لإكساب الفرد سلوكا ديمقراطيا يقبل التعدّدية وحق الاختلاف؟

ممّا لاشكّ فيه أنّ ترسيخ القيم المذكورة لايمكن أن يتمّ بموجب قرار سياسي لأنّ الرهان تربوي بالدرجة الأولى، فالتربية على السلوك الديمقراطي تستدعي تعليم الفرد أنّ الآراء نسبية قد يـــعتريها النقصان وأنّ الميزان الذي تـــقدّر به قيمة الآراء هو قوّتها الحجاجية ، ومن هنا فإنّ تكويـــن مجتمع ديمقراطي ،يقتضي ــ قبل كلّ شيء ــ توفير تعليم يبذر في الأطفال بذور الإيمان بقيم التّسامح وحقّ الاختلاف ونبذ العنف،وهي قيم أكّد الكثير من الباحثين بأنّ أحسن طريقة لترسيخها تتمثّل في إكسابهم كفاءة حجاجية،الأمر الذي لا يمكن أن يتحقّق إلاّ بقراءة نصوص حجاجية يستبطن التلميذ بنيتها الكلية ليتمكّن من الإنتاج على هديها؛فإذا كان الحجاج يدرس في المجتمعات القديمة باعتباره أداة تواصلية تسمح للمتعلّمين بالانخراط في غمار الحياة السياسية والعلمية والقضائية والثقافية ،فإنّه قد أصبح اليوم هدفا تكوينيا عاما ،بل ومنهجا فكريا لتكوين الإنسان المعاصر ،لذلك أكّدت الكثير من التّعليمات الرسمية الغربية الخاصّة بتعليم اللغات على أهميته وعلى ضرورة تعلّمه في سنّ مبكّرة.

ويقودنا الحديث عن أهمية الحجاج وعن المرحلة العمرية المناسبة لتدريسه إلى التّساؤل عن وضعه في مناهج اللغة العربية الجديدة الخاصّة بالمرحلة الابتدائية،وهو وضع يمكن تشخيصه بالإجابة عن التّساؤلات الآتية:

- إذا كانت الغايات المسطّرة في القانون التّوجيهي الجديد تتماشى مع ضرورة إكساب المتعلّم كفاءة حجاجية،فهل هيّئت الأسباب في المناهج لأجرأتها؟
- وإذا كان الحجاج شكلا من أشكال التواصل الهامّة، فما موقعه في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟
- هل حضوره أو غيابه يرتكز على أسس علمية مذكورة ومضبوطة؟
- هل يستطيع التلميذ ــ في سنّ مبكّرة ــ التخلّص من مركز الذّات والتّفاعل مع وجهة نظر الآخر؟

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- هل تتضمّن الإنتاجات المكتوبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية خطاطة حجاجية (Schéma argumentatif)؟

ولا يمكن الإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق الاكتفاء بما ورد في مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة ، وبالاستناد إلى نتائج الدراسات المختلفة المتعلّقة بالمرحلة العمرية التي يظهر فيها الحجاج لدى الطفل،بل لابدّ من اللجوء إلى الدراسة الميدانية،لأنّها وحدها الكفيلة بتقديم السند أو التّزكية لأي اعتقاد على حساب آخر،وهي الكفيلة أيضا بإبطاله.

وليس الهدف من الإجابة عن هذه الأسئلة التّأثير في مصداقية الأطروحات المختلفة التي تعقّبت سنّ ظهور الكفاءة الحجاجية في إنتاجات التلاميذ، بقدر ماهو البحث فيما يترتب عن ذلك من خيارات تعليمية (ديداكتيكية) كالإحجام عن أي تدخّل تعليمي(Intervention didactique) في المرحلة الابتدائية أو الإقرار بضرورة الإقدام عليه.

وتحقيقا لذلك،سنوضّح أولا وضع الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ونناقشه بناءً على نتائج مختلف الدراسات الخاصة بالتعليمية وعلم النّفس اللّغوي،ثمّ نبحث في تأكيد مسألة وجود خطاطة حجاجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو تفنيدها ،وذلك من خلال تحليل عيّنة من كتاباتهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1ـــوضع الحجاج في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

بنيت كل مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، كما ذكرنا ـــ شأنها شأن مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية ـــ على المقاربة النّصيّة[1]، لما لها من عظيم الفوائد،فقد بات من المؤكّد لدى الباحثين أنّ كثرة التّعامل مع النصوص القرائية المنسجمة يسهم في استبطان بنية كليّة أو خطاطة تنزل منزلة قوالب جاهزة ينتج التلميذ على هديها نصوصا يفهمها ويسترجعها،كما أنّ النشاط التّصنيفي للنصوص يمكّن المتعلّم من التّبصّر بالفروق القائمة بين الأنماط النّصيّة المتغايرة بتغاير الأوضاع التّواصلية،وإن كانت عملية التصنيف هذه،تثير خلافا بين الدارسين باعتبارها تنطوي على حدس ذاتي،وهو ما جعل أدام يقول:«لا وجود لنظرية خطابية أو نصيّة عامّة»[2]،وما جعل بارت(Barthe) يزكّي هذا الطرح مستدلا بكون كلّ نص يتفرّد بخصائص لا تتوفر في غيره[3]. وإذا كان لهذا الموقف مبرراته النظرية،فإنّ الدّواعي التربوية تنقضها،لأنّ المدرسة تعمل في سنّ مبكّرة على دفع التلميذ إلى استضمار القدرة على تمييز الأشكال الهندسية والمجموعات المنطقية [4] مع تصنيفها ومقارنتها،ومن ثمّة فإنّ المناهج التعليمية تطرح عملية التصنيف في سنّ مبكّرة .

انطلاقا ممّا ذكرنا، يبقى النشاط التصنيفي للنصوص أهمّ وسيلة«.. لإقدار المتعلّم على استضمار قواعدها[النصوص] وتمثّل أبنيتها الكبرى ،ومعرفة الفروق الحاصلة بينها ،ثمّ إقداره على صياغة فرضيات القراءة صياغة أقرب إلى الصدق،وعلى استنفار المعارف والمهارات

---

(1) انظر ص.135ـــ139 من هذا البحث

(2) Jean-Michel ADAM, *Les textes : Types et prototypes*, p .6

(3) انظر،

Roland BARTHE, *Le grain de la voix*, le Seuil, Paris, 1981, p. 106,107.

(4) انظر،

Claudine GARCIA –DEBANC,'' Le tri de textes : Modes d'emplois'', in, *Pratiques*, n°62,1989.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

المتوافرة لديه لتمكينه من تمحيص هذه الفرضيات وبناء المعنى الذي حصله في هذه القراءة»[1]

ونظرا لهذه الأهمية،خصّص معدو مناهج اللغة العربية لكلّ سنة من سنوات المرحلة كفاءة ختامية ــ كما ذكرناــ [2] ،تقوم على التحكم في فهم نمط من الأنماط النصية وإنتاجه ، وبذلك كانت أنماط النصوص المقرّرة في هذه المرحلة:الحواري،الإخباري،السردي،الوصفي.

وإذا كان لهذه الأنماط النصيّة كلّها أهمية وأثر في الكفاءة التّواصلية للمتعلّم ،فإنّ بعضها قد يسترعي اهتمام المتعلّم الصغير أكثر من الأخرى ،وهو شأن النصوص السردية التي تشدّ الانتباه وتغري بالإصغاء لما لها من جاذبية وقدرة على الإمتاع،ولكن ذلك لاينفي أهمية الأنماط الأخرى ،وفي مقدّمتها النمط الحجاجي باعتباره أحكم طريقة لترسيخ قيم المواطنة كما ذكرنا ، ولما له من أهمية في إبراز بعض المهارات العقلية كالقدرة على التصنيف و المقارنة والاستدلال، و القدرة على الإثبات بتقديم الأدلة على صحة الرأي أو الادعاء وعلى تحليل الأفكار وإعادة تركيبها....،وهي مهارات استهدفتها مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،فمن بين ما جاء في أهدافها التعلّمية الخاصة بالسنة الخامسة مثلا: «

- يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء
- يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعمها .....
- يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال....
- ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك
- يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة والاستماع والتحلّي بالجرأة للتدخّل وبالبقاء في صلب الموضوع....
- يعرض وجهة نظره ويصدر حكما.

---

(1) محمد البرهمي،*القراءة المنهجية للنصوص ،تنظير وتطبيق*، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب،ط.1 ، سنة 2005،ص.81.

(2) انظر ص.138 من هذا البحث

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه.....
- يحرّر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه....
- يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخّل في النقاش محترما آداب الحديث
- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره
- ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها
- يبرر حكمه ويعلّق على الآخرين....»[1].

إنّ القراءة المتأنية لهذه الأهداف ولأهداف أخرى وردت متفرّقة في ثنايا عرض مختلف أنشطة اللغة العربية ، لتجعلنا نلمس مفارقة غريبة بين أهداف مسطّرة تروم إكساب قدرات التحليل والتركيب والمناقشة وإبداء الرأي والدفاع عنه وإصدار الحكم والتبرير... وأنماط نصوص قرائية تظلّ عن هذا القصد بعيدة،فكيف يمكن تحقيق هذه الأهداف في غياب النص الحجاجي،أي في ظلّ تعليم يستهدف تمكين المتعلّم من أساليب الإقناع والتبرير وإبداء الرأي؟ ثمّ كيف نريد للمتعلم أن يتشرّب قيما من قبيل حقّ الاختلاف واحترام الغير دون أن نجعله في وضعيات تعلّمية ومواقف تعليمية ترسي معالم هذه القيم؟

بهذا، تبقى الأهداف المذكورة مجرد " مقولات " مسوقة بدون تخطيط مسبق لطرائق أجرأتها،وتبقى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فقيرة من حيث تعليمية القيم الديمقراطية (Didactique des valeurs démocratiques)التي تتجسد بموجب تعلّم الحجاج باعتباره أحسن وسيلة لـــ « تمهير [المتعلّم] على التلفظ بالدلائل...وتبرير إثباتاته وتمثّل تبريرات غيره،مع الوقوف عند مواطن ضعفها أو غموضها ومحدوديتها وكفايتها»[2].

وعلى الرغم من عدم ورود ما يبرر إسقاط النمط الحجاجي من الأنماط النصية المقررة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية،أو في الوثائق المرافقة لها، فإنّ تغييبـــه قد يستنــد

(1) مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص.9 ،11،13.
(2) Alain MOUGNIOTTE, *Eduquer à la démocratie*, le Cerf, Paris, 1994, p. 44.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إلى مبرر يسوّغ عدم وروده يتمثّل في عدم مناسبته لقدرات تلميذ هذه المرحلة،وهو بالفعل الحجة التي استند إليها وانتصر لها الكثير من القائمين على إعداد المناهج،ومازالت تثير خلافا بينهم إلى يومنا[1]، فكانت النتيجة أن تبنت مناهج اللغة العربية هذا الافتراض المزعوم وأضحى في حكم المؤكّد لكونه استند إلى بعض أطروحات بياجي في مجال علم النفس التّكويني.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

(1) هوالمبرر الذي استند إليه أغلب أعضاء لجنة إعداد المناهج وأضفت المناقشة حوله إلى عدم تناول النص الحجاجي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

2ـ الحجاج وسن المتعلّم

ساد الاعتقاد ، منذ أكثر من نصف قرن أنّ الكفاءة الحجاجية عند الطفل،تكتسب في سنّ متأخّرة،استنادا إلى ماجاء في ثنايا كتاب بياجي " الحكم الأخلاقي عند الطفل"[(1)]،و كان بياجي قد توصّل إلى أطروحته هذه من خلال نظرته إلى الحجاج من زاوية تطور المعرفة،أي في إطار رصد تطور المنطق الفرداني للأطفال،وليس في إطار تفاعلهم الاجتماعي.ومنذ ظهور النظرية التفاعلية الاجتماعية لفيجوتسكي أخذت الأبحاث والدراسات المتعلّقة بالحجاج منحى آخر.

ولقد كانت قضية التمركز حول الذات،في مقدّمة أفكار بياجي التي انتقدها فيجوتسكي[(2)] ، مركّزا على الطريقة التي استخدمها ــ بياجي وغيره ــ في تقييم النمو لدى الطفل؛والتي تعتمد على اختبار واحد يقوم به الطفل بمفرده،فإذا كانت نتيجته فيه مرضية ،تبيّن أنّه قد وصل إلى المستوى الضروري من التفكير الذي يسمح له بالدنو من نوع معيّن من التعلّم، وإذا بدا النمو العقلي غير كاف لمواصلة التعلّم،يؤجلّ إلى فترة لاحقة.

يعترض فيجوتسكي على هذه الطريقة ، ويقدّم بديلها المتمثّل في اختبارين، يحدَّد بواسطتهما الإطار الذي يكون فيه التعلّم مفيدا، يهدف الأول إلى التعرّف على الكيفية التي يحلّ بها الطفل المشكلات بصفة فردية، وهو ما يحدّد مستواه الحالي من النمو(Développement actuel)، ويقــود الثاني إلى الوقوف على الطريقة التي يحــلّ بها الطفل هذه المشكلات، ولكــن في إطار تفاعلــه مع غيــره ؛ أي بمساعدة الكبار،ويعرف مــستواه بالــمنطقة التقريــبية للنمــو[(3)].

---

(1) Jean PIAGET, *Le jugement moral chez l’enfant*.

(2) لا يعني هذا بأنّ فيجوتسكي لا يقرّ بأهمية بعض أفكار بياجي،بل إن نقده جاء بعد الاعتراف بفضله في الكشف عن الخاصية الكيفية لتفكير الطفل من منظور إيجابي،بعدما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي.للتوضيح أكثر، انظر :

ل.س.فيجوتسكي، *التفكير واللغة*، ص.86.

(3) انظر المرجع نفسه، ص.229، وكذا تحديد هذا المفهوم في ص.101 من هذا البحث.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد شكّلت أفكار فيجوتسكي هذه،السند للكثير من الأبحاث التي استعاضت عن التكوينية الفردية، لبياجي بتكوينية تفاعلية ،وساهم أصحابها في توضيح الحقائق المخالفة لتصور بياجي ،ولقد كان في مقدّمة هؤلاء، ميلر(Miler)[1]،وويس وساكس(Weiss et Sachs)[2]،إذ اعتمدوا خطاب الأطــفال الإقناعي للكشــف عن قدراتهم المعرفيــة ومــدى خروجهم عن مركز الــذات (Décentration).

جعل ميلر من "تطور الحجاج الجماعي" أداة لتجنّب نقائص التكوينية الفردية المعتمدة لدى بياجي، فرصد الكفاءة الحجاجية لدى الأطفال،وحدد مسارها النمائي،انطلاقا من تفاعلاتهم داخل الجماعة،كما اهتمّ اهتماما خاصا بنوعية الحجج التي يستخدمها الأطفال بغرض الإقناع، فخلص إلى أنّ المسار التطوري للحجاج يمر بمرحلتين ،يتمكّن الطفل في نهايتهما من الخروج من التمركز حول الذات،أطلق على الأولى اسم: "خصومة بدون حجة" (Antagonism with' out argument) ،وتظهر عند الأطفال البالغين سنّ الثالثة،الذين يعجزون عن قرن أحكامهم بحجج،أمّا المرحلة الثانية،فتتجسّد بتوجّه إنتاجات الأطفال نحو التبرير بحجج تستند إلى "معايير جماعية"وهنا يقوى الطفل على الخروج من مركز الذات ،إن هيّئت له أسباب ذلك.

ودرس ويس وساكس الاستراتيجية الإقناعية التي يستعملها الأطفال المتراوحة أعمارهم مابين الرابعة والسادسة،فاهتما بنوع الحجج التي يعتمدونها لتبليغ مقاصدهم الحجاجية، معتمدين على تقنية عرفت بــ "العفوية المراقبة" (Controlled improvisation)، وتقوم على لعبة تتم بين الطفل والمجرّب، حيث يعتمد هذا الأخير على سيناريو يمكّنه من مراقبة الوضعية التجريبية.وقد توصّل الباحثان إلى أنّ الاستراتيجيات الأكثر شيوعا عند أطفال هذه السن ،هي بحسب ترتيب تردّدها عندهم:

---

(1) Max MILER, “Culture and collective argumentation”, in, *Argumentation*, vol 1, n°2, 1987,p.127-154.

(2) Deborah M. WEISS, Jacqueline SACHS, “Persuasive strategies used by preschool children”, in, *Discourse processes*, n°14, 1991.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- الـــجـــز اء الإيـــجابي،ويقوم على تقديم معروف أو مساومة.
- الجزاء السلبي،والمقصود به،القيام باستجداء،أوصراخ...
- الالتماس،وهو نوع من أنواع الطلب .
- الاستحضار المعياري، ويستخدم الطفل فيه حججا وقواعد عقلية.
- الإثباتات الكلامية التي تكتسي قوة وتستهدف تحقيق رغبة معيّنة.

هذا، وأوضحت أبحاث كارون(Caron) ،أنّ الاستراتيجية التخاطبية للأطفال تستحضر مصالح مخاطبيهم وتكيّف السلوك الحجاجي تبعا لهذه الاعتبارات،إذ يقول في هذا السياق:«لقد أتاحت ملاحظاتنا الخاصّة،إدراك فكرة أنّ هذه الإمكانيات المزدوجة التي تفضي بالخروج من مركز الذات وإقامة تصميم يخوّل تنظيم إجراءات حجاجية في سنّ مبكّرة،ليست بعيدة المنال عند الأطفال الذين يصل سنّهم مابين الثالثة والرابعة»[1].كما بيّنت أبحاث فرانسوا(François) أنّ الحجاج يظهر في سنّ مبكّرة لدى الأطفال خصوصا في الوضعيات الحوارية مع الراشدين أو الأقران،ممّا جعله يؤكّد على ضرورة إدراج أنشطة حجاجية في المناهج التعليمية الخاصة بالمرحلة التحضيرية،لأنّ من شأن هذه الأنشطة التمكين من تقليص الهوّة بين كفاءات الأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية[2].

ويرى كلّ من تريون(Thyrion)[3] وبراسارت(Brassart)[4] أنّ اكتساب أشكال الخطاب الحجاجي المنظّمة يتمّ بشكل تدريجي، فالطفل يقوى على النهوض بخطاب حجاجي مكتوب،إذا توفرت له

---

(1) J .CARON, ʻʻ Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation ʻʻ, in, Gilbert PIERAUT-LE BONNIEC (dir), *Connaitre et le dire*, Mardaga, Bruxelles, 1987, p.161-186.

(2) Frédéric FRANCOIS, ʻʻ Dialogue, Discussion et argumentation ʻʻ, in, *Pratiques*, n°28, 1980, p. 89-94.

(3) Francine THYRION, *L'écrit argumenté, question d'apprentissage*, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain, Peeters, Belgique, 1997.

(4) Dominique Guy BRASSART,ʻʻ Didactique de l'argumentation écrite : approches psycho-cognitivesʻʻ in, *Argumentation*, Vol.10, n°1,1996, p . 163-174.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أسباب تمكّنه من تمثّل مختلف العمليات المعرفية(سياق الإنتاج والتصميم والنصية..) ولذلك فإنّهما يقترحان البدأ في تدريسه منذ المرحلة الابتدائية.

وإذا كانت هذه الدراسات ــ كلّها ــ تجمع على أنّ الكفاءة الحجاجية تظهر لدى الطفل في سنّ مبكّرة ، وعلى ضرورة إدراج النص الحجاجي في المناهج التعليمية منذ المراحل الأولى ، فإنّ فلوران(Florin)[1] وفرايس (Fraysse)[2] قد تجاوزا ذلك إلى اقتراح مضمون الأنشطة الحجاجية الواجب تقديمها للأطفال،فقد أكّدا على أنّ التعليم المبكّر للحجاج ينبغي أن يركّز على دلالته وعلى العمليات التصنيفية التي تسمح بتعلّم التسيير والتنظيم في وضعيات مركبة،وعلى إقامة العلاقات بين الأشياء..،وفي هذا المنظور يندرج برنامج التربية التحضيرية في الكيباك(كندا)،إذ تبرز الكفاءتان الرابعة والخامسة الواردتان فيه:(التواصل باستعمال الموارد اللغوية) و(بناء فهمه للعالم) على الترتيب،ضرورة بحث التلميذ عن المعلومة وانتقائها وكذا تنظيم الأفكار وربطها،وإيجاد علاقات مع حياته اليومية،وعلى إقامة فرضيات والتّحقّق منها...،كما جاء في شرح الكفاءة المستعرضة:(ممارسة حكمه[التلميذ] النقدي) الواردة في مناهج المرحلة الابتدائية:« الإدلاء بحكم ،نشاط نمارسه قصد توجيه أفعالنا مهما كانت طبيعتها بغرض التأثير على أفعال الغير أو لمجرد الممارسة،فلا يخلو منه أي مجال من مجالات النشاط الإنساني، السياسي منه والعقائدي والأخلاقي والعلمي والفني والترفيهي أو الرياضي....إنّ عالم الأفكار والشغل والأعمال والاستهلاك والعدالة والإعلام والترفيه، هي فضاءات قابلة لإصدار الأحكام.وتلعب المدرسة دورا في تنمية قدرة التلميذ على إصدار الأحكام،بحمله على مراعاة الأحداث والتمييز بين انفعالاته المختلفة واللجوء إلى الحجاج المنطقي وتكييف استنتاجاته بالنظر

---

(1) Agnès FLORIN ''Parler ensemble en maternelle : la maitrise de l'oral, l'initiation à l'écrit'', in, *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997, p . 148.

(2) Annie FRAYSSE -DESPRELS,'' Comment aider l'enfant à catégoriser'', in, *Revue française de pédagogie*, n°92,1990, p . 15-22.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إلى السياق،مع ترك مجال للشك والتأويل ورفض الأفكار المسبقة والجاهزة.ولا تأخذ ممارسة الحكم معناها إلاّ إذا اندرجت في مسار متواصل، والمدرسة هي الكفيلة بإبرازها وإثرائها من خلال المواد التعليمية والمواضيع التي تعالجها»[1]

لقد حملت نتائج الدراسات المذكورة أعلاه، معدي مناهج تعليم اللغة الفرنسية، ليس في كندا فحسب، بل في فرنسا أيضا،على إدراج الحجاج في المذكرات الرسمية الخاصة بالمرحلة الابتدائية ، وحدّدت أهميته من زاويتين، تتمثّل الأولى ، في أنّه مكوّن أساسي ومتمم للنجاح، وتتجلى الثانية في القيمة التربوية التي يحظـــى بها في ترسيخ قيـــم المواطنة والتسامح لدى المتعلّم[2]، أمّا عندنا فقد بقي الاعتراض على إدراج النمط الحجاجي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قائما بحجّة عدم قدرة الطفل على الخروج من مركز الذات، وذلك استنادا إلى أفكار بياجي ،على الرغم من تفنيد مختلف الدراسات والأبحاث المذكورة لهذه الأطروحة،وهو ما يمكن تأكيده من خلال تحليل ما كتبه التلاميذ استجابة لوضعية تواصل حجاجية.

---

(1) Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise 2001*: http:/www.meq.gouv.qc/DGF/dp/programme-de-formation/primaire/prform2001h.htm

(2) Claudine GARCIA DEBANC,'' Quand des élèves de CM1 argumentent '', in, *Langue française*, n°112, 1996, p . 50.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـ تحليل الإنتاجات الكتابية لتلاميذ المجموعة الثالثة

اهتمت الدراسة الميدانية في هذا الفصل برصد الكفاءة الحجاجية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة) ، وقد تمثّلت مدونة هذه الدراسة في نصوص كتبها التلاميذ استجابة لـــ "وضعية" قدّمت لهم،روعي في بنائها ،تقيّدها بشرط "قابلية النقاش" الذي يقتضي أن يتّسع الموضوع لتمثّلات المتكلّم، حتى يجد زادا يعينه على خوض غمار المناقشة،وأن تطرح (الوضعية) وجهة النظر المخالفة، كي يحاول التلميذ تعديلها أو تغييرها بالحجة.لقد كتب التلاميذ إذن استجابة لوضعية نذكّر بها:

« طَلَبَتْ أُمُّكَ مِن أَبيكَ أَنْ يَشْتَرِيَ لَكَ حَاسُوباً ، فَرَفَضَ لأَنَّ الحَاسُوبَ في نَظَرِهِ يَحْتَوي عَلَى أَلْعابٍ تُلْهيكَ عَنِ الْمُراجَعَة ،خَاصَّةً وأَنَّكَ مُقْبِلٌ على امْتِحَانِ نِهايَةِ الْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَة.

تَدَخَّلْتَ لِتُقْنِعَهُ.

اُكْتُبْ نَصّاً ،،تُحاوِلُ فِيهِ أَنْ تُقْنِعَ أَبَاكَ بِفَوَائِدِ الْحَاسُوبِ كَيْ يَشْتَرِيَه لَك.»

وقد أسفرت نتائج تحليل هذه الكتابات على:

3 ـ 1 أنماط الخطابات في إنتاجات التلاميذ

يتبيّن من خلال تحليل إنتاجات التلاميذ الكتابية بأنّهم يتوسّلون في الحجاج بأنماط مختلفة من الخطابات[2]،تنم عن درجة اكتسابهم للكفاءة الحجاجية،ويمكن تصنيف إنتاجاتهم في أربعة أصناف:

---

(1) استعملنا في هذا الموضع كلمة "خطابات" وليس "نصوص"،لأنّ مفهومها هو الأقرب إلى السياق الذي نريده ، فاستعمال نمط النص(Type de texte) يعني تحديد النص بمعزل عن شروط إنتاجه،فيكون الحديث عن مظاهر نمطية ثابتة وبنية مجرّدة للخطاب،بينما يقتضي استخدام نمط الخطاب(Type de discours) انطلاق المتكلّم من نمط النص وتكييفه مع المقام التواصلي الذي يوجد فيه،مع إضفاء بصماته عليه،فلا تحظر في إنتاجه خصائص النمط النصي مجتمعة دون تبديل،دون أن يعني ذلك عدم تضمّنه لوحدات لغوية نمطية تقترن بهذا الصنف، انظر : Dominique Guy BRASSART, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans, le discours argumentatif - étude didactique-*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 1987, p .85.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـــ 1 ـــ 1 النموذج التفنيدي أو الإبطالي

ويتحدّد هذا النموذج بمدى استحضار التلميذ لخطاب الآخر وقدرته على الاعتراض عليه وهدم مرتكزاته، ومثاله النصان الآتيان:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خلق الله الإنسان وبدوره هذا الشيء الذي خلقه،

إخترع إختراعات عديدة ومتطورة قدمت لنا

الحاسوب والمساوىء. طلبت أمي من أبي شراء حاسوب،

فرفض وطلب إغلاق الأمر نهائيا لأنه يظن أن

الحاسوب يلهيني عن الدراسة. بتدخلت لإقناعه

بشرائه فقلت: إن الحاسوب يا أبي جهاز مفيد،

فهو ليقدم لي كل المعلومات التي أحتاجها في البحوث

ويساعدني على القيام بعمليات حسابية. صحيح

أن الحاسوب يحتوي على ألعاب ولكنه لا يستطيع أن

يلهيني عن مراجعة دروسي، بل هو يسليني و

يرفه عن نفسي وحتى هذه الألعاب فإنها مفيدة ولا

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

تضيع وقت الدراسة، بل بالعكس تساعدني على الثقافة

لأن فيها ألعاب تربوية، ليس للحاسوب للترفيه

فقط، بل للتعلم أيضا خاصة عندما أدخل فيه قرصا

يحتوي على تمارين في الرياضيات وأحلها، كما

أنه لا يسبب الإنفاق الكثير من المال رغم أن لديه

بعض المساوئ ولكنه يفيدني كثيرا ويعرفني عن العالم

والأشخاص يا أبي حتى وإن كان الحاسوب يلهيني بعض

التلاميذ فليس كلهم بل الكسلاء فقط، وأنا مجتهدة

أعرف كيف أنظم الوقت. أعجب والدي بكلامي و

أقنعه فاشترى لي حاسوب أستفيد منه يوميا، كما

أنني أصبحت فيلسوفة بفضله.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يا أبي ليس الحاسوب للعب والترفيه فقط،

بل هو مدرسة ندخلها في كل وقت.

نجد في الحاسوب إجابات عن كل الأسئلة التي لا نعرفها

ونكتب فيه الأبحاث التي تطلبها المعلمة،

ونستمع إلى الأناشيد والقرآن.

نشاهد من الحاسوب أشرطة علمية تثقفنا في

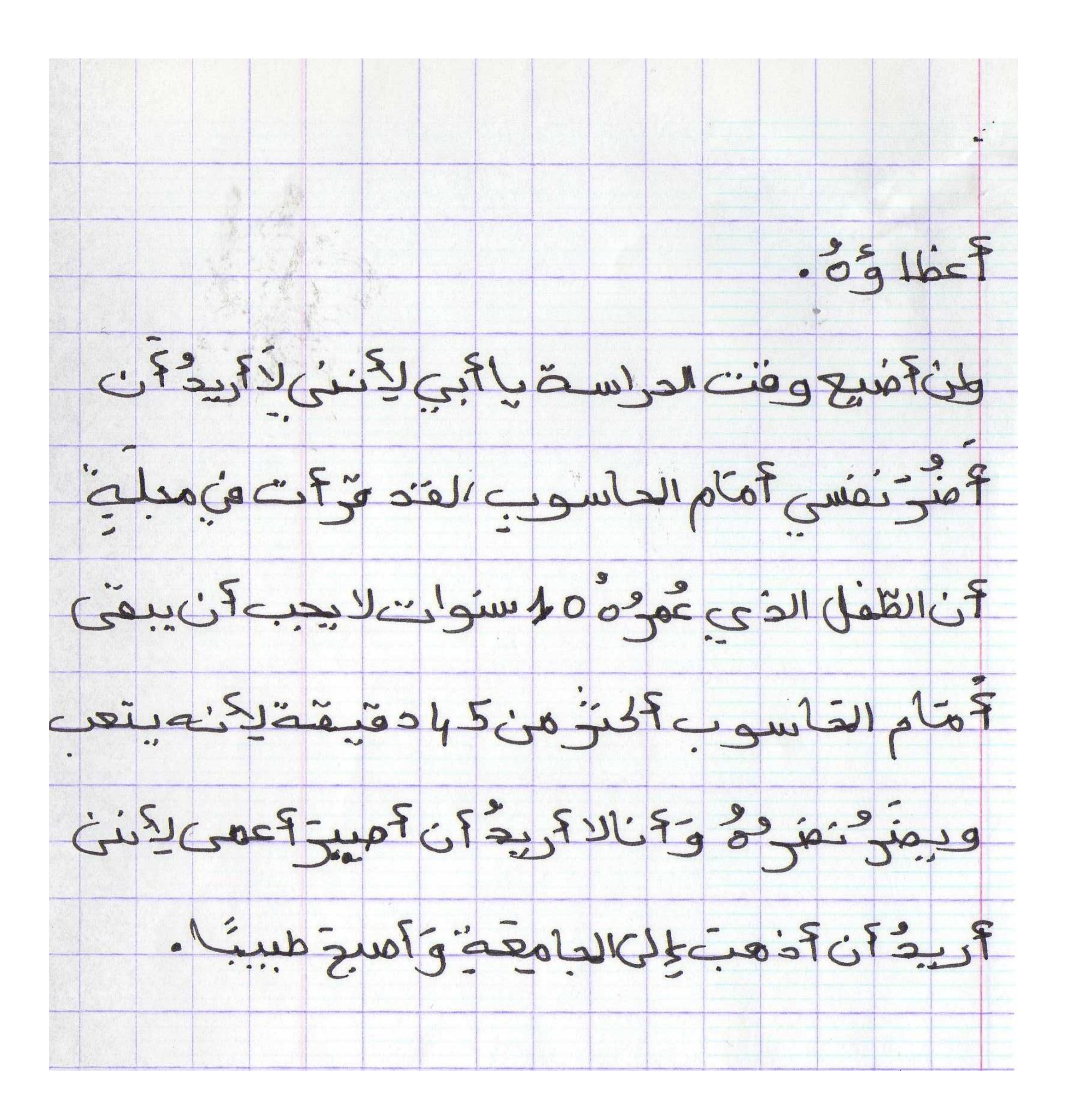
التربية العلمية.

وحتى الألعاب فإنها لا تلهيني، بل تقدم لي

المعلومات مثل لعبة الأرقام واللعبة التي

أدخل فيها إلى جسم الإنسان وأتجول كي أعرف

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


أعطاؤه.

ولن أضيع وقت الدراسة يا أبي لأنني لا أريد أن
أضر نفسي أمام الحاسوب، لقد قرأت في مجلة
أن الطفل الذي عمره 10 سنوات لا يجب أن يبقى
أمام الحاسوب أكثر من 45 دقيقة لأنه يتعب
ويضر نظره وأنا لا أريد أن أصير أعمى لأنني
أريد أن أذهب إلى الجامعة وأصبح طبيبا.

لقد استوفى هذان النموذجان مقتضيات الحجاج المضاد،نظرا لإدماجهما خطاب الآخر في بنية مركّبة،فضلا عن استخدامهما لروابط لغوية تعكس اتّساق الخطاب الحجاجي وهي الروابط الدّالة على التعارض(بل،لكن،..)،ونضيف إلى ذلك المقبولية الكبرى التي تحظى بها الحجج والحجج المضادة التي وظّفت في النموذج الثاني نظرا لارتكازها على قيم مشتركة ،و هوما تجسّده الحجة التي استقاها التلميذ من المعلومات التي قرأها في المجلة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ــ 1 ــ 2 النموذج التبريري

يعتبر هذا النموذج،النموذج الطاغي على الإنتاجات الكتابية لتلاميذ هذا المستوى ،مثلما سيأتي توضيحه وتعليله،ويتحقق بعرض الأطروحة المتبناة ودعمها بمجموعة من الحجج، ومثاله:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

طلبت أمي من أبي أن يشتري لي حاسوبا فرفض و

قال أنه يلهيني عن الدراسة تدخلت لأقنعه فقلت :

يا أبي .

إن الحاسوب مفيد ، خاصة إذا ربطناه بالأنترنيت .

هو مفيد في تخزين المعلومات وفي كتابة الأبحاث ،

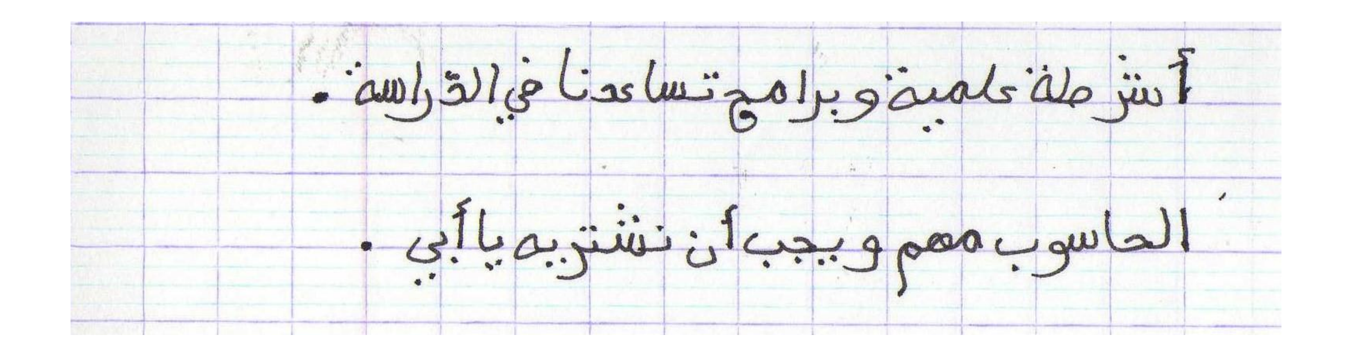
كما يقدم لنا الإجابة على كل الأسئلة .

الحاسوب مفيد أيضا في الإتصال بالأقارب والأصدقاء

ولو كانو بعداء .

وهو يحتوي على فتحة ندخل فيها القرص ونتفرج على

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST


أشرطة علمية وبرامج تساعدنا في الدراسة.

الحاسوب مهم ويجب أن نشتريه يا أبي.

وممّا يجسّد النموذج التبريري أيضا،هذا النص:

طلبت أمي من أبي أن يشتري لي حاسوبًا

فرفض أبي إشتراءه لي لأنه يلهيني عن المراجعة،

فتدخلت في حديثهما، فقلت: كلا يا أبي بل أنت مخطئ لأن

الحاسوب له فائدة كبيرة هي: ينقل لنا أخبارًا عالمية و

يستطيع أن يؤدي لنا بحوثًا مختلفة وتستطيع أن نلعب ألعابًا

فيها لهوٌ وفي نفس الوقت نتعلم أشياءً مختلفة، والتلاميذ

المالكين الحاسوب إن مستواهم ممتاز، وأيضًا هم أذكياء

ومجتهدين لأن الحاسوب فيه ألعابًا تثقفنا.

فيه حسابات وطبعًا ألعاب الإبداع والتسلية لإستراحة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

العقل من التفكير و التركيز ، ولهذا فوائد الحاسوب عديدة
تمنح لنا النجاح في المدرسة، وبعد خاتمة كلامي قبل
أبي أن يشتري لي حسوبًا. أتمنى أن يملك كل طفل
حاسوبًا.

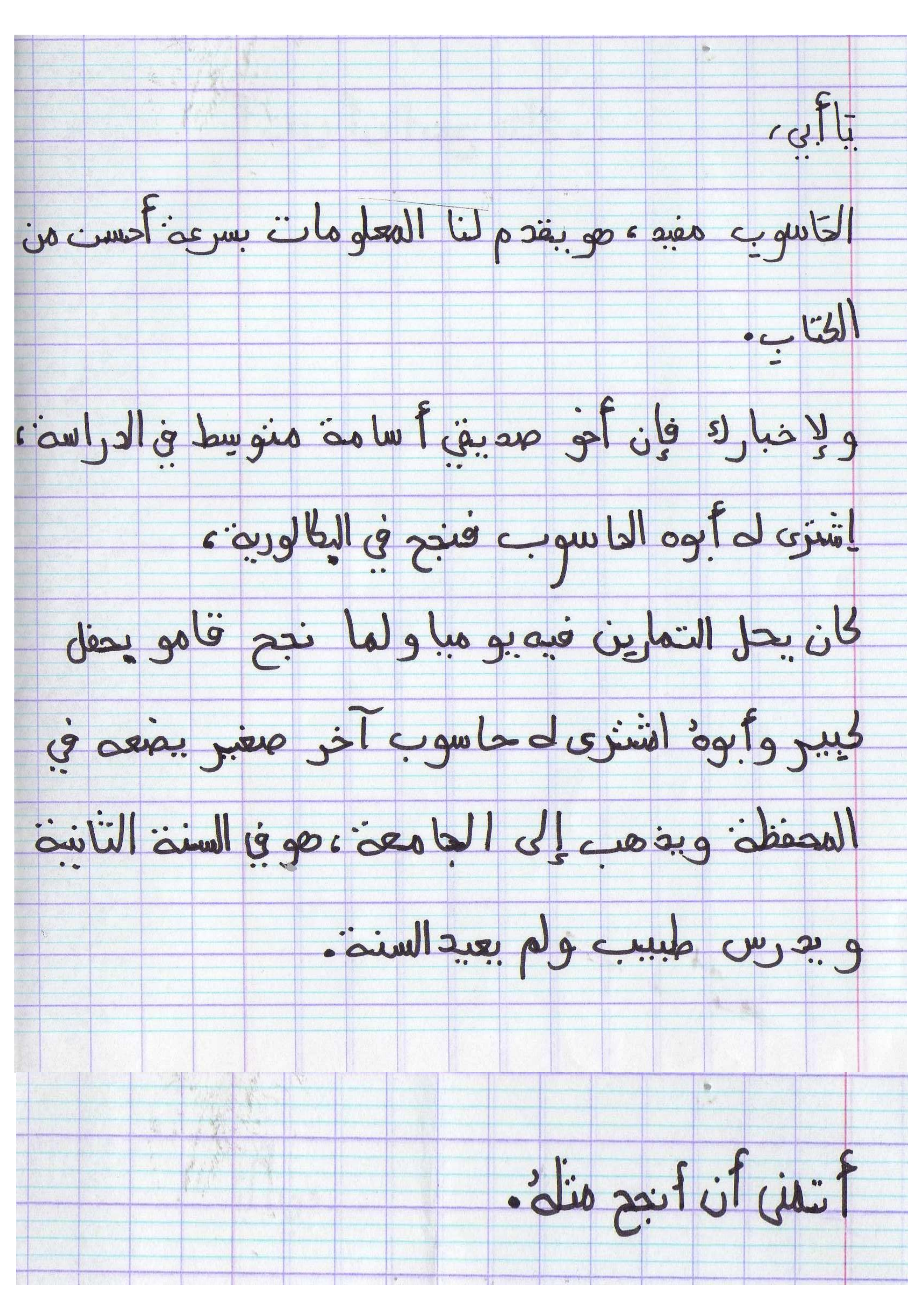
3 ـ 1 ـ 3 النماذج المختلطة

وردت ضمن إنتاجات التلاميذ نماذج يجمع فيها المتعلّم بين الحجاج والسرد أوالإخبار، فكثيرا ما يبدأ فيها بعرض أطروحته ،ولكنه يسوق حججه في شكل "حكي مصغّر" (Un récit court)، يستهدف به تزكية أطروحته،على النحو المجسّد في المثالين الآتيين :

في يوم من الأيام طلبت أمي من أبي شراء حاسوب
لي ، فكر أبي طويلا وقال أنه يمنيع لي وقت الدراسة و
أنا لدي إمتحان فقلت له: لماذا لا تريد شراء الحاسو
يا أبي لأنه مفيد و يقدم لي المعلومات ومسائل
في الرياضيات وتمارين في اللغة إقتنع أبي وقال
أتركني أفكر وبعد أسبوع جاء بعلبة كبيرة، فتحتها
فوجدت الحاسوب وشكرته جزيلا.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ومنه أيضا:



يا أبي،

الحاسوب مفيد، هو يقدم لنا المعلومات بسرعة أحسن من

الكتاب.

ولإخبارك فإن أخو صديقي أسامة متوسط في الدراسة،

إشترى له أبوه الحاسوب فنجح في البكالوريه،

كان يحل التمارين فيه يوميا ولما نجح قامو بحفل

كبير وأبوه اشترى له حاسوب آخر صغير يضعه في

المحفظة ويذهب إلى الجامعة، هو في السنة الثانية

ويدرس طبيب ولم يعيد السنة.

أتمنى أن أنجح مثله.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

يخضع هذان النصان "للخطاطة السردية المنمذجة"(Schéma narratif prototypique) : وضع البداية ـــالعقدة ـــالحل،فقد استعمل التلميذ خطابا سرديا قصد تبليغ مقاصد حجاجية غير مباشرة تتمثل في إقناع الأب بضرورة شراء الحاسوب.وقد جاء الإعلان في الأول منهما عن الانتماء للخطاب السردي منذ بدايته،وذلك من خلال توظيف الرابط الزمني " في يوم من الأيّام".

ومن النماذج التي يقحم التلميذ فيها النمط الإخباري ،المثال الآتي:

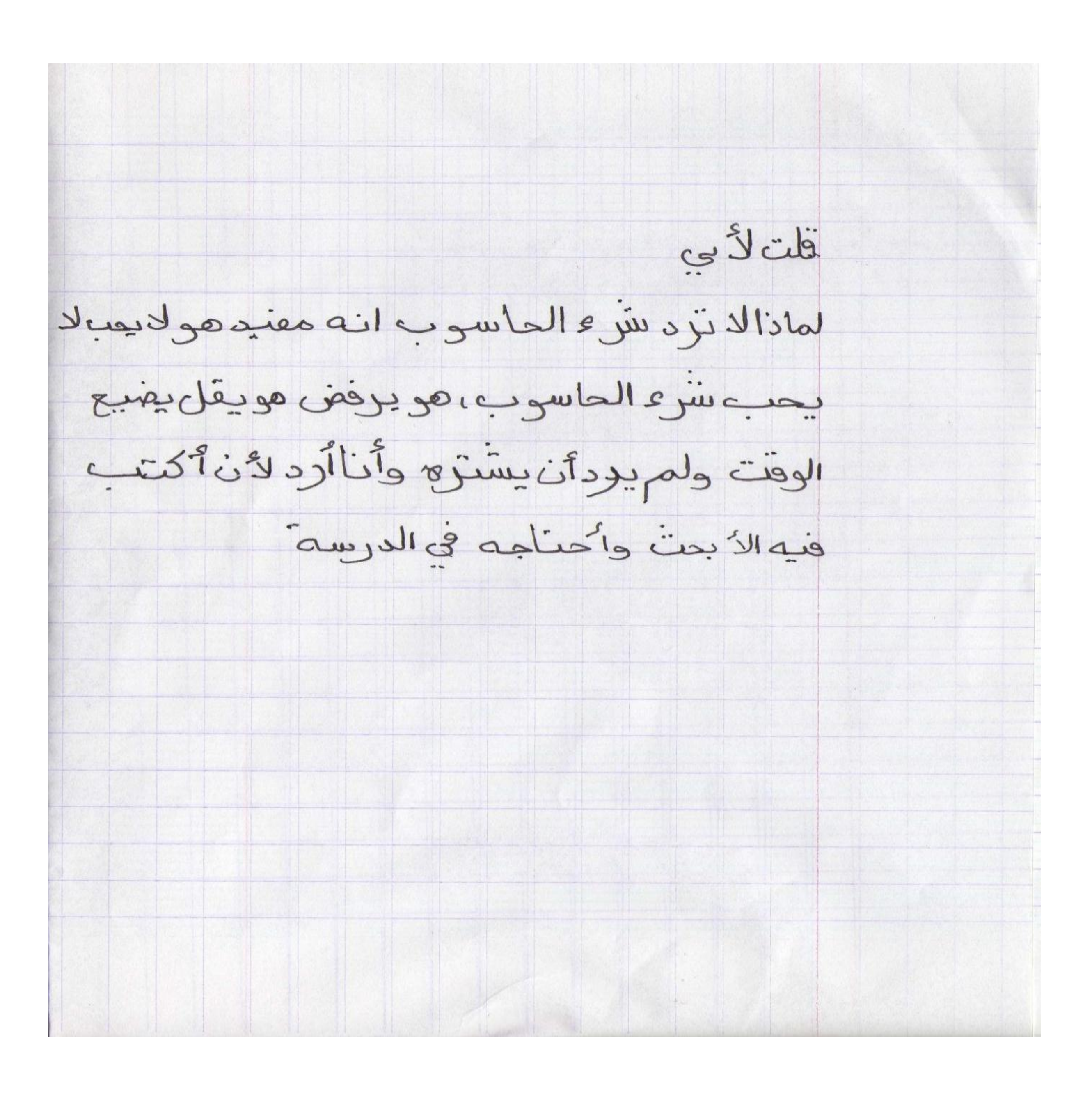
طلبت أمي من أبي أن يشتري لي حاسوبا فرفض
وقال إنه يلهيني عند الدراسة.
حاولت أن أقنعه فقلت:
يا أبي يجب أن تشتري لي حسوب لأنه مفيدٌ و
ينفعني كثيرًا في كتابة البحث لقد قرأت في مجلةٍ
إخترع الإنسان الحاسوب عام 1942 وهو يتكون
من شاشة، لوحة المفاتيح، فأرة، مطفأ الإنا ق،
وحدة مركزية التي هي مهمة جدًا ومن فوائده
التمارين التي يقدمها.

الملاحظ في هذا المثال الأخير، أنّ التلميذ، قد بدأ نصّه بالتصريح بأطروحته، ثمّ التدليل عليها ببعض الحجج، ولكنّه سرعان ما انحرف نحو التأريخ لظهور الحاسوب والإخبار عن مكوّناته ليعود إلى ذكر فوائده.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ــ 1 ــ 4 نماذج غيرحجاجية

وهي خطابات فقيرة، تتميّز باكتفائها بإيراد النتائج من دون معاضدتها بأيّة حجّة مع النزوع إلى تكرارها،مثلما هو الحال في النموذج الآتي:



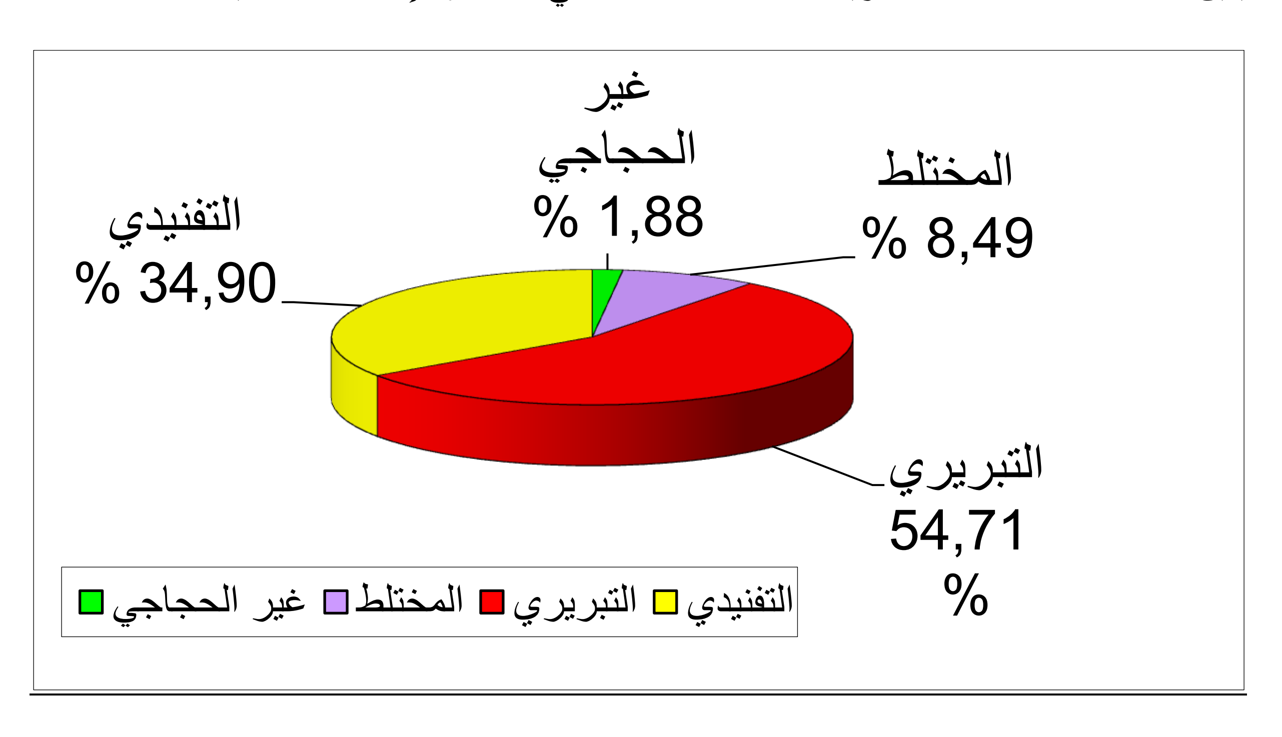
قلت لأبي

لماذا لا ترد شرء الحاسوب انه مفيد هو لا يحب لا
يحب شرء الحاسوب، هو يرفض هو يقل يضيع
الوقت ولم يود أن يشتره وأنا أرد لأن أكتب
فيه الأبحث وأحتاجه في الدرسة

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـ 2 النسب المئوية للأنماط الخطابية في إنتاجات التلاميذ

يبيّن المخطط أدناه النسب المئوية لأنماط الخطابات التي تضمنتها إنتاجات التلاميذ.



مخطط رقم(1): النسب المئوية لأنماط الخطابات

يتّضح من المخطط رقم (1)، ارتفاع نسبة الخطاب التبريري مقارنة ببقية الأنماط؛ ومعنى ذلك أن خطابات التلاميذ البالغين عشر سنوات(10) تميل إلى تبرير مواقفهم بحجج،وبذلك تكون هذه الخطابات مستوفية للبنية الحجاجية الدنيا (Structure argumentative minimale)،وهو ما يتوافق مع ما خلصت إليه نتائج الكثير من الدراسات،من بينها دراسة كولدر (Golder) التي أكّدت أنّ الأطفال الممتدة أعمارهم بين (10 ــ 11سنة) يميلون إلى استعمال حجاج قائم على بنية إسنادية دنيا.[1]

(1) Caroline GOLDER, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1996.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ وجود هذه البنية ــ في غياب أي تدخّل تعليمي ــ لدى فئة كبيرة من تلاميذ العيّنة، لدليل واضح على وجود كفاءة حجاجية لدى أطفال هذه السن،يمكن تنميتها وتطويرها نحو اكتساب خطاطة حجاجية مركّبة،إن هيّأت المدرسة سبل ذلك.

يحتل الخطاب التفنيدي المرتبة الثانية في إنتاجات تلاميذ العيّنة،إذ تمكّنت نسبة 34,90% من التلاميذ من استحضار الحجــج المضادة التي تعتبــر ركنا أساسيا من أركان " الخطاطة الحجاجية المنمذجة "(Schéma argumentatif prototypique) ، والتي تعكس تركّب (Complexité) الخطاب ،ويردّ سبب تمكّن هؤلاء التلاميذ من ذلك ، في ظلّ غياب أيّ تدخّل تعليمي(Intervention didactique)،إلى الوسط الاجتماعي الذي نشأوا فيه ،فقد تبيّن لنا أنهم ــ باستثناء تلميذ واحد فقط ــ ينتمون إلى أوساط اجتماعية راقية ،فهذه الأوساط تنمّي لدى الطفل بذور الاعتراض على الأدلة والأحكام.

لا تتفق نتائجنا المتعلقة بالخطاب التفنيدي مع نتائج أبحاث شنولي (Shneuwly) (1) التي تؤكّد أنّه لا يمكن استضمار الخطاب الحجاجي قبل(13 ــ14 سنة)،فهل معنى ذلك أنّ أطفال هذه السنّ هم الأقدر على الخروج من مركز الذات،وأنّ أطفال العاشرة لا يستطيعون استحضار وجهة نظر الآخر لتمركزهم حول ذواتهم ،ممّا يجعل حضور الكفاءة الحجاجية في هذه السنّ مستبعدا مثلما تصوّره بياجي؟

نعتقد أنّ تمكّن نسبة 34,90% من التلاميذ من توظيف الحجّة المضادة في غيــاب أي تدخّل تعليمي، دليل واضح على قدرة أطفال سنّ العاشرة على استضمار خطاطة حجاجية ،إن وفرت لهم المدرسة سبل ذلك ،باعتبارها المسؤولة عــن إزالة الفوارق الاجتماعية بينهم ، انطلاقا من تقديمها تربية واحدة للجميع . وقد تردّ أسباب عدم قدرة غالبــية تلاميذ العيّنة على استحضار وجهة نظر الآخر واكتفائهم بالتبرير،إلى مجموعة قيــود يفرضها الحجاج المكتوب خاصّة وعملية الكتابة عامّة،والتي تتطلّب اللجوء إلى عمليات معرفية

---

(1) Bernard SHNEUWLY, *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1988.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

خاصّـــة، تغيب أغلبها في الخطاب الشفهي، في مـــقدّمتها ما يخـــصّ تصميم النص وتحريره ومراجعته..،هذا بالإضافة ــ كما ذكرنا ــ إلى عدم توفير المدرسة الظروف التي تمكّن هؤلاء التلاميذ من استضمار كامل وواضح لمكوّنات النص الحجاجي،فهذا النمط غائب في النصوص القرائية الخاصّة بالمرحلة الابتدائية.وقد أكّدت ــ في هذا الصدد ــ الدراسات التجريبية التي قام بها براسارت أنّ تخصيص أنشطة تعليمية تتعلّق بالقدرات الخطابية الحجاجــية للتلاميذ المتراوحة أعمارهم بين (8ــ 12سنة)، يمكن أن تجنى منه فوائد جمّة،فبعد إجراء تدخّل ديداكتيكي على أطفال فرنسيين استهدف جعلهم يستأنسون بالخطاب الحجاجي المكتوب من خلال التركيز على البنية الإسنـــادية الحجاجية ومراعاة المـــوقف المضاد، بيّنت النتائج تحسّن الكفاءة الحجاجية لدى هؤلاء الأطفال ،فأصبحوا يتمثّلون الحجاج المكتوب تمثّلا مناسبا[1].وهذا ما جعل تريون يقول:« وفيما يخصّ الكفاءة الحجاجية،فإنّنا نلاحظ واقعا (حدثا) متناقضا: يوظّف السلوك الحجاجي مبكّرا في كثير من المسالك(التعاملات) اللغوية المتداولة،ولكن إرساء كفاءة حجاجية حقيقية،لا يتمّ إلاّ بشكل بطيء ونسبي في ظلّ غياب تعلّم خاص»[2]

بهذا تتأكّد مسؤولية الأنشطة التعليمية عندنا على عدم تمثّل التلاميذ لمكونات النص الحجاجي ، وبالتالي على عدم قدرتهم على مواجهة أوضاع تواصلية خاصّة .

تدل المعطيات الموضّحة في المخطط رقم (1) أيضا على وجود نسبة تقدّر بـــ 8,49 % من الإنتاجـــات الكتابية ، التي تتوسل بالســـرد أو بالمزاوجة بينه وبين الحجاج لبلوغ مقاصد حجاجية،ونردّ ذلك إلى الأنشطة التعليمية التعلّمية الشائعة في المرحلة الابتدائية،والتي يهيمن عليها النمط السردي المحكوم بـــ"الخطاطة السردية" : وضع أوّلي ــ عقدة ــ حل، كما قد يفسّر بعدم اكتساب هؤلاء التلاميذ للبنية الدنيا للخطاطة الحجاجية أو لعدم إيلائهم أهمية لذلك

Dominique Guy BRASSART, *Le développement des capacités discursives chez*(1) *l'enfant de 8 à 12 ans*, p .66.

Francine THYRION, *L'écrit argumenté, question d'apprentissage*, p. 64. (2)

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

نتيجة تصويبهم الجهد الذهني في اتّجاه واحد،هو الكتابة في الموضوع؛ فالتلاميذ حديثو العهد بالتعبير الكتابي أو غير المتمــرسين به،لا يعيرون اهتماما لعملية إقامة ترابط بين خطابهم والخطـــاب المضاد،لأنّ عنايتهم تنصرف أساسا إلى الوحـــدات المعجمية والأبنية التركيبية والمشـــاكل الإملائية....التي تعترضهم والتي « تستنزف طاقته [التلميذ] ويصبح مجبرا معها ، على معالجة عدد لا يستهان به من المشاكل أثناء الكتابة»[1]، وهو ما يشكّل أعباء معرفية إضافية،« وإذا لم تكن الكفاءات القاعدية (الإملائية،المعجمية،التركيبية) مستبطنة بالشكل الكافي،فإنّه على المحرر أن يمنحها عناية خاصة، فضلا عن ذلك،فإنّه يجب عليه،في ظل غياب تمثلات جاهزة عن البنية النصية الكبرى ، أن يراجع ما حرّره باستمرار كي يحافظ على المستوى المطلوب و الكافي من الاتّساق،لهذا تتميز نصوص المحررين الأقل كفاءة بنقص الانسجام الذي لا يتحقق إلاّ في مستوى الملفوظات(Enoncés) التي تتوالى دون وسائط»[2]

قدّرت نسبة الخطابات غير الحجاجية بـــ 1,88 %، وهي نسبة وإن كانت ضعيفة، فإنّها تدل على إخفاق بعض التلاميذ في إنتاج المطلوب منهم، ونرجع هذا الإخفاق إلى ضعف الكفاءة اللغوية لديهم، ممّا يجعل مقدرتهم الحجاجية مكبلّة،وهو ما يؤكّده الفقر الملحوظ في نصوص هذه الفئة[3] وقصر إنتاجاتهم ؛ فالجهد المعرفي عند هؤلاء التلاميذ، ينصب أساسا على الطرائـــق التعبيـــرية التي لا تسعفهم في إبلاغ مقاصدهم،وهم « يستنزفون بسرعة كبيرة إمكانيات تفعيل (Activation) المحتويات ومعالجتها،والتي من المحـــتمل أن تكون في حاجة إلى إجراءات فعّالة، تسمح بالبحث عن المعلومات في الذاكرة»[4] الأمر الذي يتفوق فيه المحررون المتمرسون (Scripteurs experts) ،لأنّهم يعتمدون على عمليات مضبوطة أثناء تعبيرهم الكتابي .

---

(1) Michel CHAROLLES ,'' L'analyse des processus : aspect linguistique psychologique et didactique'',in, *Pratiques*, n° : 49, 1986, p . 11.

(2) Francine THYRION , *L'écrit argumenté, question d'apprentissage*, P .62.

(3) انظر النموذج المقترح في ص.406 من هذا البحث.

(4) Francine THYRION, *L'écrit argumenté, question d'apprentissage*, p .118

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

بناء على كل ما ذكرنا،نتوقع أن يوفق هؤلاء التلاميذ أنفسهم في الاعتراض على رأي غيرهم،عندما يستخدمون السجل اللغوي(Registre) الذي تعوّدوا عليه في حياتهم اليومية وخارج حدود المدرسة،وهو ما يفسّر ظهور الكفاءة الحجاجية لدى الطفل في سنّ مبكّرة ، وبروزها في تعامله مع أقرانه،في مقابل عدم قدرته على توظيفها في كتاباته،وإن كان مقام التواصل مع الأقران خارج المدرسة يتطلب استخدام المستوى الشفهي الذي لا يفرض الالتزام بالقيود الواجب احترامها في الحجاج المكتوب، مثلما ذكرنا.

لقد بات واضحا لدى الكثير من الباحثين أنّ العلاقة بين الكفاءتين، اللغوية والحجاجية، علاقة وطيدة، فكلّما تملّك الطفل الأولى منهما،سهل عليه اكتساب الثانية،أي أنّه،كلّما تقلّص الضغط اللغوي على الطفل، فتحت أمامه آفاق الإفصاح عن كفاءته الحجاجية في النهوض بإنتاج خطاب حافل بالحجج المدعمّة لموقفه.

يتبيّن من كلّ ما ذكرنا اتسام الخطابات الحجاجية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية التبرير؛حيث يكتفي أغلبهم بالتـــدليل على صحة أطروحتهم بحجج، وهذا ما يؤكّد امـــتلاكهم لبنية حـــجاجـــيـــة دنيا، على المناهج التعليمية أن تسعى لتطويرها، كما يتجاوز بعض التلاميذ المنتمين إلى وسط اجتماعي مساعد، ودون تدخّل تعليمي، الاستراتيجية التبريرية إلى استراتيجية تفنيدية؛ فيستحضرون وجهة نظر الآخر، عاملين على محاولة هدم دعائم الأطروحة المضادة ، وبذلك تكون خطاباتهم مركبة ــ وإن كانت لا تستوفي كلّ شروط الخطابات الحجاجية المركّبة ــ وهنا تبرز مسؤولية مناهج اللغة العربية التي لا تعدّ وضعيات تواصلية تستهدف إكساب المتعلم آليات الاعتراض. وفي هذا الصدد فإنّ النتائج المتوصل إليها تدحض الأطروحة التكوينية (بياجي) القاضية بأنّ أطفال هذه السن،لا ينجحون في إنشاء خطاب تفنيدي نظرا لصعوبة الخروج من مركز ذواتهم.

ولتأكيد هذه النتائج أو تفنيدها نبحث في طبيعة الروابط الحجاجية التي وظّفها التلاميذ في كتاباتهم.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ـ 3 الروابط الحجاجية في إنتاجات التلاميذ

تتأسس دراستنا للروابط الحجاجية في خطابات المتعلّمين على أعمال ديكرو(Ducrot) التي تعتبر التداولية شديدة الارتباط بالكفاءة اللغوية،أي أنّ للمظاهر الحجاجية علاقة وثيقة بالبنية اللغوية ؛ فالمقاطع الخطابية (Séquences discursives) لا تتحدّد بموجب "الوقائع" التي تعبّر عنها الأقوال ، وإنما أيضا عن طريق الآليات اللغوية نفسها ،والروابط من بين هذه الآليات التي لا تقتصر وظيفتها على ربط قولين أحدهما حجّة والثّاني نتيجة ، بل تتعدّى ذلك لتحدّد الوجهة الحجاجية للأقوال، وفي هذا الصدد يقول ديكرو:

« تتضمّن الكثير من الأفعال التلفظية وظيفة حجاجية...وتهدف إلى جعل المخاطب يصل إلى نتيجة معيّنة ...وتتجلى هذه الوظيفة في علامات(Marques) تظهر في بنية الجملة نفسها ؛فلا تتحدّد القيمة الحجاجية لقول معيّن بناءً على المعلومات التي يتوسّل بها المخاطب ،بل يمكن للجملة أن تتضمّن وحدات دالة(Morphèmes) أوتعابير أو صيغا تعطي للقول وجهته الحجاجية.»[2]

تعدّ الروابط الحجاجية بمثابة مؤشرات لغوية تطفو على سطح النص ،وتمكّن من معاينة معالم النص الحجاجي،لما تضمنه من اتساق بين مكوناته وماتحققه من انسجام فيه.وقد جاء رصدنا لها بهدف الكشف عن وجودها أو عدمه في إنتاجات تلاميذ السنة الخامسة ،قصد تأكيد أو تفنيد فكرة عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على توظيفها،وبالتالي عدم إمكانيتهم اكتساب كفاءة حجاجية في سن العاشرة ، ممّا يقتضي صحّة فكرة الامتناع عن تدريس النص الحجاجي في هذه السن أو خطئها.

لقد سبقت لنا الإشارة إلى تأسيس دراستنا للروابط الحجاجية على أعمال ديكرو ،وعليه فقد قمنا بتصنيفها في صنفين: روابط استنتاجية (Connecteurs conclusifs) أو دالة على توجّه

---

(1) Oswald DUCROT, ''Analyse de textes et linguistique de l'énonciation '', in, *Les mots du discours*, Minuit, Paris, 1980, P. 15.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

مشترك،وروابط دالة على توجّه مضاد أو تعارضية (Connecteurs anti-orientatifs).

3 ــ 3 ــ1 الروابط الاستنتاجية أو الدالة على التوجّه المشترك

تتمثّل هذه الروابط في مجموعة من الأدوات اللغوية التي تربط بين قضيتين أو أكثر لتخدم النتيجة نفسها، ومثالها:

« إنّ الحاسوب يخزّن المعلومات ويساعد في العمليات الحسابية،لهذا يجب شراؤه »

3 ــ 3 ــ2 الروابط الدالة على التوجّه المضاد

و هي التي تدلّ على تعارض خطابين أحدهما للعارض والثاني للمعترض، حيث تقوم بربط الحجة بالحجة المضادة، ومثالها:

« إنّ الحاسوب يضيّع الكثير من الوقت ،ولكنه مفيد جدا، لهذا يجب أن تشتريه لنا ياأبي »

عنــد قراءة القضية الأولى في هذا المقطع النصي، يتبيّن أنها تتوجه حجاجيا نحو نتيجة مضمرة تتمثّل في عدم شراء الحاسوب، بينما تأتي القضية الواردة بعد الرابط "لكن" لتخدم نتيجة مناقضة للأولى ،ولذلك فهــي دالة على توجّه مضاد،ممّا يجعل النص يتوجه نحــو ماتستدعيه القضية الثالثة من نتائج (يجب شراء الحاسوب)، فيدلّ الرابط " لهذا" على هذه الحركة الحجاجية.

3 ــ 3 ــ3 النتائج الخاصة بالروابط الدالة على التوجّه المشترك

لم نسجّل،عند رصدنا للروابط المستخدمة، درجة تواتر كلّ منها،أي أننا لم نأخذ في الاعتبار عدد المرات التي تكرر فيها الرابط،وإنما اقتصرنا على وروده مرة واحدة في كلّ إنتاج كتابي ،ثمّ قدرنا نسبته.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

لقد وظّف هذا النوع من الروابط عدد كبير من التلاميذ، فقد استخدمه ستة وتسعون(96) تلميذا من بين المائة والستة (106) الذين يمثّلون أفراد العيّنة، أي بنسبة قدّرت بـــ 90,56%.

أمّا عن طبيعتها، فقد تمثّلت أساسا في:

- **الروابط الشرطية:** مثل:« يكذب من يقول بأن الحاسوب غير مفيد، **لو** كان غير مفيد لما وجد في معظم المنازل والمدارس والبنوك..».
- **لأنّ:** نحو:« الحاسوب ضروري ويجب شراءه **لأنه** يساعدني في الدراسة وفي إجراء العمليات الحسابية بسرعة..».
- **لكـــي:** مثل:« لابدّ أن تشتري لي الحاسوب **لكي** أكتب أبحاثي وأحصل على نقطة ممتازة...».
- **لهذا** : مثل « الحاسوب يقدّم المعلومات بسرعة،ويساعد على حل مسائل الرياضيات **لهذا** يجب أن تشتريه يا أبي»
- **الفـــاء:** مثل:« الحاسوب مهم للتعليم وللتسلية، **فـ**هو يقدّم لي المعلومات ويسليني عندما أدخل قرصا وأسمع الموسيقى..»
- **الواو:** نحو:« يجب أن تشتري لنا حاسوب،هو يساعدني في إنجاز بحوثي **و**يرفّه عني **و** يقّدم لي معلومات مفيدة...»

3 ــ 3 ــ4 النتائج الخاصة بالروابط الدالة على التوجّه المضاد

لم يتمكّن سوى اثنين وأربعين (42) تلميذا من توظيف هذا النوع من الروابط،أي بنسبة 39,62% من مجموع تلاميذ العيّنة. وتتمثّل أنواع هذا الصنف في بعض الروابط كـــ: لكن وبل وإلاّ وبعض الظروف الدالة على التعارض.

- **لكن:** مثل: « نعم للحاسوب بعض المساوئ،**لكنّه** يفيدنا كثيرا في الدراسة...».
- **بـــل**، مثل:« ليس الحاسوب للعب والترفيه فقط، **بل** هو مدرسة ندخل لها في كل وقت »

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- **بالعكس،مثل:** « تقول أن الحاسوب يلهيني عن الدراسة،بالعكس هو يساعدني على النجاح فيها».

« ....وحتى هذه الألعاب فإنها مفيدة ولا تضيع وقت الدراسة،**بل بالعكس** تساعدني على الثقافة لأن فيها ألعاب تربوية ..»

- **في المقابل**، مثل: « الحاسوب يأخذ بعض وقتنا،**وفي المقابل** يقدّم لنا خدمات نافعة »
- **إلاّ**، مثل: « في الحقيقة ألعابه تلهي بعض التلاميذ **إلاّ** أنها تفيدهم أيضا خاصة التربوية»

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

3 ــ4 تــحليــل النتائج

تبيّن النتائج المحصّل عليها جنوح التلاميذ إلى استخدام الروابط الحجاجية الدالة على التوجه المشترك بشكل ملفت للانتباه ،فقد بلغت نسبة 90,56%،ويردّ ذلك إلى سهولة اكتسابها،خاصّة منها تلك الدالة على تعاقب الحجج كالواو،بينما يقلّ لديهم توظيف الروابط الحجاجية الدالة على التوجّه المضاد ،وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أوضحت بأنّ اكتساب الروابط التي تترجم العلاقة الإضرابية أو الاستدراكية لا يتمّ إلاّ في مراحل متأخرة،فقد أكّد بياجي أن القواعد المنطقية والسببية تكتسب في مراحل عمرية متأخّرة،وكان ذلك نتيجة بحث قام به معتمدا على عيّنة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين سبع (7) وتسع سنوات (9)[1].

كما بيّنت دراسة شارول[2] أنّ مردّ صعوبة اكتساب هذا النوع من الروابط إلى طبيعة القيود المتحكمة في سيرورتها فهما وإنتاجا ،وحصرتها في أربعة قيود : مقامية (Situationnelle)، وإنجازية (Illocutoire)،وموضوعاتية (Thématique)،وحجاجية(Argumentative)،غير أنّ ما يؤاخذ على هاتين الدراستين ارتكازهما على دراسة روابط "جملية"،ولم تترصدها في إطار النص،وهو ما تداركه براسارت[3] وشنولي[4]، إذ أكّدا على ضرورة دراسة هذه الروابط فـــي

---

(1) Jean PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant , Etudes sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 9e éd, 1976.

(2) Michel CHAROLLES, '' La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle'', in, *Pratiques*, n° 49, Mars 1986, p.87-99.

(3) انظر،

Dominique Guy BRASSART, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans*.

(4) انظر،

Bernard SEHNEUWLY, *Le langage écrit chez l'enfant*.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إطار أشمـــل (النص)، ولعلّ هذا ما يفسّر ظهور هذا النوع من الروابط في مدونتنا وعند أطفال لا يتجاوزون سنّ العاشرة.

إنّ مزاوجة التلاميذ بين هذين الضربين من الروابط الحجاجية في كتاباتهم لمؤشر على وجود آثار عمليات حجاجية مركبة تتمثّل في ربط الحجج بالحجج المضادة ،وهو دليل أيضا على إمكانية تشكّل خطاطة حجاجية لدى تلميذ العاشرة من العمر،خاصّة وأنّ النتائج المحصّل عليها قد تمت في ظل غياب أي تدخل ديداكتيكي ،أي دون أن يتلقى هؤلاء التلاميذ تعلّمات مرتبطة بالنمط الحجاجي، فماذا لو توفر لهم ذلك؟

يظهر من مجمل ما ذكرناه في هذا الفصل أنّ ثمّة مفارقة كبيرة بين ما يسطّره القانون التّوجيهي للتربية الوطنية ومناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من أهداف وكفاءات تصبو إلى تنشئة المتعلّم على قيم المواطنة التي تستدعي مراعاة الحوار الاختلافي والتسامح وإشاعة السلوك الديمقراطي،وبين طبيعة الأنشطة اللغوية المقترحة لتحقيق ذلك، ولعلّ مرّد هذه المفارقة إلى عدم تجسيد مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للتعالق القائم بين الكفاءات والقيم،وكذا تقييمها للكفاءة الحجاجية لتلميذ نهاية المرحلة الابتدائية (سنّ العاشرة) تقييما سلبيا ،فقد أثبتت نتائجنا أنّ هذا التلميذ يملك كفاءة حجاجية مكتوبة، وهي كفاءة تظهر بوادرها في سنّ مبكّرة، ولكنّها لا تجد ما يضمن تطورها أو على الأقل العمل على مراعاتها لحظة إعداد المناهج التعليمية.

كما بيّنـــت هذه النتائج أنّ الاعتماد المفرط على النصوص التي يهيـــمن عليها النمط الســـردي ــ وإن كان ذا أهمية بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية ــ يجعله رهين خطاطته (وضع أوّلي ــ عقدة ــ حل)، يستحضرها كلما طلب منه إنتاج نص،مهما كان نمطه،إذ إنّ تعامله المستمر مع هذا النمط النصي ، يجعل نسيجها مستحكما في ذاكرته التصورية،وهذا ما كان قد ظهر أثره عند تحليل إنتاجات تلاميذ المجموعتين الأولى والثّانية ،إذ كان المتعلّمون فيهما يلجأون كلّ مرة إلى إقحام السرد أثناء كتابة نصوصهم ،وإن لم تتطلب ذلك.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

وقد أبرزت النتائج أيضا العلاقة القويّة الموجودة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الحجاجية المكتوبة، فالأطفال المتمكنون من اللغة والذين ينتجون نصوصا طويلة ، لديهم حظوظ كثيرة في إنتاج كم كبير من الحجج والحجج المضادة، ممّا يعني أنّ العامل اللغوي قد يقف عائقا أمام الإفصاح عن الكفاءة الحجاجية.

لقد استهدفنا من خلال هذا الفصل تقييم مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من زاوية واحدة تتمثّل في طبيعة الأنماط النصية المقررة ،وتحديدا من حيث عدم إقرارها النص الحجاجي تجسيدا للغايات المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية، وتحقيقا للأهداف والكفاءات المنصوص عليها في المناهج نفسها، وذلك بغرض استشراف آفاق مرتبطة بمجال هام،هو المجال التعليمي، لأنّ أيّ تدخل يستهدف التأثير على معارف المتعلّم أو إكسابه كفاءات معيّنة،ينبغي أن يحيط بتمثلاته،قصد تكييف كلّ معرفة مع مؤهلاته، وهو ما يعرف بالملاءمة التعليمية (الديداكتيكية) (Appropriation didactique).ونقرّ في هذا الصدد بضرورة إدراج النص الحجاجي ضمن الأنشطة القرائية في نهاية المرحلة الابتدائية،ولو اكتفينا ببنيته الدنيا، قصد تطوير كفاءة المتعلّم الحجاجية، وجعله يوظّفها على نحو أفضل في مختلف المواد التعليمية، لما لها من عظيم الفائدة التي تتعدّى حدود مادة اللغة العربية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

إنّ البحث العلمي سيرورة لن تتوقف، بل تتنامى وتتطوّر باستمرار،ولذلك فإنّ هذه الخاتمة لن تكون سوى مجال نقدّم من خلاله أهمّ ما توصلنا إليه من نتائج ،وما يمكن أن نقترحه من حلول ونفتحه من آفاق في الموضوع المعالج.

لقد تمحورت الإشكالية المركزية لهذا البحث حول فعالية مناهج اللغة العربية الجديدة (2003) وقدرتها على إكساب متعلمي نهاية المرحلة الابتدائية كفاءة تواصليّة مكتوبة،ولقد حاولنا الإجابة عنها من خلال مجموعة من النتائج التي نوجزها في:

1 ــ تمكّنت مناهج اللّغة العربية الجديدة من تحقيق كفاءة التواصل المكتوب لدى متعلمي نهاية المرحلة الابتدائية بنسبة نجاح قدّرت بـــ 66,91%، وهي نسبة معتبرة بالنظر إلى تلك المسجّلة لدى تلاميذ النظام القديم ،والتي لم تتجاوز 10,83%،ممّا يدلّ على الأثر الإيجابي لهذه المناهج ، ولكنّه أثر ينبغي العمل على تعميقه أكثر قصد رفع نسبة النجاح المحققة.

2 ــ حقّق أغلب متعلّمي النظام الجديد نجاحا في مختلف مستويات التحليل النصي : "النص" ، "العلاقات بين الجمل"،"الجمل"،وذلك بنسب نجاح تجاوزت الـــ 50% ،وهي على الترتيب: 73,97%،73,66%،53,53% ،في حين لم يتمكّن تلاميذ النظام القديم من ذلك إلاّ بنسب ضعيفة،قدّرت على الترتيب أيضا بـــ :16,95%، 11,55%، 15,16%،وهو ما يؤكّد فعالية المقاربة النصية المعتمدة ،ومع ذلك فإنّ نسبة النجاح المحقّقة في مستوى "الجملة" لدى تلاميذ الإصلاح مقارنة بنسبتيها في مستويي " النص" و"العلاقات بين الجمل" تنمّ عن عدم الاهتمام الكافي بها بالنظر إلى أهميتها هي الأخرى في المرحلة الابتدائية تحديدا.

3 ــ نجح متعلمو النظام الجديد في تحقيق معايير الحدّ الأدنى: "الملاءمة"،"الانسجام"،"سلامة اللّغة"،بنسب بلغت: 71,73%،93,68%،68,02% على الترتيب،في مقابل نسب نجاح ضعيفة عند تلاميذ النظام القديم ،لم تتعدّ 28,62% و33,21% و31,21% على الترتيب أيضا،ممّا يدلّ مرّة أخرى على نجاعة المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

4 ـــ أخفق متعلّمو النظام الجديد في تحقيق معيار الإتقان:" جودة العرض"، فلم يسجّلوا فيه سوى نسبة نجاح ضعيفة قدّرت بـــ 20,07% ،في مقابل نسبة تكاد تكون منعدمة عند تلاميذ النظام القديم ،لم تتجاوز0,72%،ممّا يبرز أحد عيوب مناهج اللّغة العربية الجديدة ،والمتمثّل في عدم اهتمامها بتعليم علامات الوقف وتمايز الفقرات أثناء الكتابة.

5 ـــ يمتلك متعلّمو النظام الجديد رصيدا إفراديا ثريا ،فقد وظّفوا إحدى عشر وسبعمائة مفردة (1711)،في حين استخدم تلاميذ النظام القديم خمسا وثمانين وأربعمائة وألف مفردة(1485)،أي أنّ الثروة اللغوية التي اكتسبها متعلمو الإصلاح في خمس سنوات تفوق تلك التي تعلّمها تلاميذ النظام القديم في ست سنوات،ناهيك عن نوعيتها ،وهو الأمر الذي يبرز فضل المناهج الجديدة التي أقرّت ضرورة إدراج الرصيد اللغوي في الكتب المدرسية.

6 ـــ يلجأ تلاميذ النظامين،وتلاميذ النظام الجديد بدرجة أقلّ،إلى السرد أثناء كتابة نصوصهم،وإن لم يناسب نمط الكتابة المطلوب،وذلك نتيجة هيمنة هذا النمط على نصوص كتب القراءة العربية القديمة،واستمرار هذه الهيمنة في نظيرتها الجديدة،ممّا جعل نسيجه مستحكما في ذاكرتهم التصورية،وما قادهم إلى أن يكونوا رهناء خطاطته يستحضرونها كلّما طلب منهم إنتاج نص مكتوب.

7 ـــ تتسم نصوص تلاميذ النظام القديم بعدم الاتساق نتيجة عدم قدرتهم على التوظيف السليم للروابط عامّة،والإحالة خاصّة،وذلك بسبب تدريسها ـــ باعتبارها وحدات نحويةـــ في جمل معزولة ،وهو الأمر الذي حاولت مناهج الإصلاح تداركه ،ولكنها لم تراع ،عند انتقائها، مسألة الانسجام بينها وبين النمط النصي المقصود تعليمه أثناء السنة(الكفاءة الختامية) ،وذلك لحظة إعداد التوزيع السنوي للموارد .

8 ـــ حققت مناهج الإصلاح قفزة نوعية برفعها الحجم الساعي المخصص للتعبير الكتابي من جهة،واعتمادها على وضعيات تعلّمية تحفّز المتعلّم على الكتابة،ولكن طريقة تعليمه بقيت مفقودة فيها.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

9 ـــ توجد مفارقة كبيرة بين ما يسطّره القانون التّوجيهي للتربية الوطنية ومناهج اللغة العربية الجديدة للمرحلة الابتدائية من أهداف وكفاءات تصبو إلى تنشئة المتعلّم على قيم المواطنة التي تستدعي مراعاة الحوار الاختلافي والتسامح وإشاعة السلوك الديمقراطي،وبين طبيعة الأنشطة اللغوية المقترحة لتحقيق ذلك،والمغيـــّبة للنص الحجاجي ،ولعلّ مردّ هذه المفارقة إلى عدم تجسيد مناهج اللغة العربية الجديدة للتعالق القائم بين الكفاءات والقيم.

10 ـــ يمتلك متعلّمو السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كفاءة حجاجية مكتوبة،وهي كفاءة تظهر بوادرها في سنّ مبكّرة، وتتسم باستخدام استراتيجية التبرير؛حيث يكتفي أغلبهم بالتـــدليل على صحة أطروحتهم بحجج،وهذا ما يؤكّد امـــتلاكهم بنية حـــجاجية دنيا،على المناهج التعليمية مراعاتها والعمل على ضمان تطويرها عند إعداد الأنشطة اللغوية،وذلك بتدريس النص الحجاجي تحديدا.

11 ـــ يتجاوز بعض المتعلّمين المنتمين إلى وسط اجتماعي مساعد،ودون تدخّل تعليمي، الاستراتيجية التبريرية إلى استراتيجية تفنيدية؛ فيستحضرون وجهة نظر الآخر، عاملين على محاولة هدم دعائم الأطروحة المضادة ،وبذلك تكون خطاباتهم مركبةـــ وإن كانت لا تستوفي كلّ شروط الخطابات الحجاجية المركّبة ـــ ممّا يدحض الأطروحة التكوينية(بياجي) القاضية بأنّ أطفال هذه السن،لا ينجحون في إنشاء خطاب تفنيدي نظرا لصعوبة الخروج من مركز ذواتهم ، ومن ثمّة تبرز مسؤولية المناهج الجديدة التي لا تعدّ وضعيات تواصلية تستهدف إكساب المتعلم آليات الاعتراض.

12 ـــ هناك علاقة قويّة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الحجاجية المكتوبة،فالأطفال المتمكنون من اللغة والذين ينتجون نصوصا طويلة ،لديهم حظوظ كثيرة في إنتاج كم كبير من الحجج والحجج المضادة،ممّا يعني أنّ العامل اللغوي قد يقف عائقا أمام الإفصاح عن الكفاءة الحجاجية.

وبناءً على هذه النتائج، نقترح ما يلي:

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

1 ــ اعتماد طريقة "المراحل الخمس" في تعليم التعبير الكتابي لمعالجة كلّ المشكلات التي يعاني منها المتعلّمون ،بدءا من مرحلة التخطيط وما تكفله من استظهار لمختلف مواصافات النص (نمطه،نوعه،متلقيه،الهدف المنتظر منه)،مرورا بمرحلة الصياغة الأولى أو التحرير باختيار القرائن التي يجب أن يتضمنها ليكون متسقا وبضمان تنامي المعلومات فيه وتجنّب تناقضها ، ثمّ المراجعة قصد الكشف عن الخلل في الرسالة وتعديلها على ضوء الأثر المرتقب عند المتلقي، فالتصحيح بغية جعل النص ملائما لمعايير مضبوطة باستنفار معارف تصريحية تتعلّق بالجملة وأحكامها وضوابطها وبرسم علامات الوقف فيه،وصولا إلى مرحلة تبليغه ونشره.

2 ــ التدريب المستمر للمتعلمين على تقييم ما ينتجونه كتابيا ،تقييما متبادلا أو جماعيا،وتذكيرهم دوما بمعاييره ومؤشّراته،حتى يستوعبونها ،فيكونون على بيّنة منها عند تطبيقها،تحقيقا للموضوعية،وبناءً لهذا التقييم على أسس صحيحة.

3 ــ الاهتمام أكثر بتدريس الروابط باعتبارها وحدات منظّمة للنص،والحرص ،عند انتقائها ، على مراعاة ما ينسجم منها مع النمط النصي المقرّر في منهاج السنة (الكفاءة الختامية للسنة).

4 ــ رفع الحجم السّاعي المخصّص لتدريس الظواهر الإملائية في المناهج، والاهتمام بالتدريب المستمر على توظيفها .

5 ــ العناية بتدريس علامات الوقف في المكتوب، وحثّ المتعلّمين على توظيفها في إنتاجاتهم.

6 ــ التقليل من هيمنة النمط السردي على النصوص القرائية المقررة لصالح أنماط أخرى،قصد إكساب المتعلّمين خطاطات أخرى يوظّفونها استجابة لمختلف الأوضاع الخطابية .

7 ــ إدراج النمط الحجاجي ضمن الأنماط النصية المقررة في المرحلة الابتدائية،على أن يكون في نهايتها،ولو تمّ الاكتفاء ببنيته الدنيا بهدف تنمية كفاءة المتعلّم الحجاجية وجعله يوظّفها على نحو أفضل في مختلف المواد التعليمية ،لما لها من عظيم الفائدة التي تتعدى حدود مادة اللّغة العربية.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

أخيرا،إنّ حقل الدراسات التعليمية والتربوية هو حقل التجريب والتجديد الذي لا مجال فيه للتنميط،ولا مكان فيه للوصفات الجاهزة والحلول النهائية ،ولذلك كلّه،فإنّنا لا ننظر إلى هذه الخاتمة على أنّها نهاية المطاف،ولا ندّعي في الوقت نفسه أنّنا حسمنا النقاش في إشكالية هذا البحث ، فمن الصّعب الإحاطة بمختلف المتغيرات المتداخلة والمتفاعلة في ظاهرة تعليمية أو تربوية مهما كانت ،وما اعتمادنا على المنهاج، إلاّ باعتباره أبرز المتغيرات لا كلّها ،ومن ثمّة يبقى المجال مفتوحا للمهتمين من الباحثين لتسليط الضوء على جوانب مازالت في حاجة إلى الدراسة والبحث ،قصد الوقوف على عوامل أخرى تتدخلّ في عملية تعليم الكفاءة التواصلية المكتوبة وتعلّمها ومعالجتها، فعلى الرغم ممّا تسلّح به هذا البحث من عدّة منهجية،وما حاول تحريه من دقّة علمية ،فإنّه يبقى مجرّد نظرة من إحدى الزوايا المتعددة،وتبقى نتائجه جزئية خاصّة بمرحلة معيّنة هي المرحلة الابتدائية،وهوما يفتح الباب واسعا للتفكير في تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المراحل الأخرى من التعليم،وما يسمح ببناء نظرة نسقية عن نتائج الإصلاح في جميع مراحله.

لقد حاولنا مقاربة إشكالية بحثنا جهد إمكاننا وقدّمنا مقترحات ،تبقى الممارسة الميدانية وحدها الكفيلة بتأكيد جدواها أو عدمها،وحسبنا أنّها ستشكّل أرضية ينطلق منها الباحثون والمهتمون لتعميق النقاش وإنجاح الرؤى والتصورات خدمة لتعليم اللّغة العربية للناشئة ونهوضا بمستواه.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

قائمة المراجع :

1 ـ المراجع العربية

ـ أحــــبــدو مــيــلـــود، *سبل تطوير المناهج التعليمية،نموذج تدريس الإنشاء*،دار الأمان للنشر والتوزيع ، الرباط،المغرب،ط.1، 1993.

ـ البــرهــمي محــمــد، *القراءة المنهجية للنصوص ،تنظير وتطبيق*، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب،ط.1 ،سنة 2005.

ـ ———————— ، *ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساســي،النظرية والتطبيــق*، دار الثقافة، المغرب،1998.

ـ الخوالدة نجود محمود محمد، *فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبيــر الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،الأردن،2001.

ـ بــشــيــر حـــوريّــة،*المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائريّة،تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني ، دراسة وصفية تحليلية طوليّة*،بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،2001−2002.

ـ بودالية قريفو مليكـــة ،*المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف*،ترجمة محمد جيجلي المؤسسة الجزائرية للطباعة 1989.

ـ بوعيّاد دبّاغ سيدي محمّد، *تعليم اللّغة العربية في المدرسة الأساسية،دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي،السنة السادسة أنموذجا* ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، ،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر II، الجزائر، 2010.

ـ بوعيّاد دبّاغ سيدي محمد، تــازروتي حــفيظـــة، *لغتي الوظيفية*، *دليل المعلّم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،2004ـ 2005.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ــ بــيــريــنــو فــلــيب، "تقويم الكفايات"،ترجمة محمد صادقي ، في*التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم*،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،2007.

ــ تــازروتــي حــفيظة، *لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة ــدراسة إفرادية ــ*، رسالة ماجستير،قسم اللّغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،1999.

ــ ـــــــــــ ، *اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري*، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2003 .

ــ تــوبــي لــحــســن، *بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين*،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،2006.

ــ *الــجــريدة الرســمية*، أمر رقم 76–35 المؤرخ في ربيع الثاني عام 1396 الموافق لــ 16 أفريل سنة 1976 والمتعلّق بتنظيم التربية والتكوين.

ــ جونتيل باولا وبنتشيني روبرتا، "بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب بيرينو"،في ،*الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة*" ، تعريب: محمد العمراتي والبشير اليعكوبي،مطبعة أكدال ، الرباط،ط. 2004.

ــ روجرس كــزافيــي،" تقويم كفايات التلاميذ،رهانات ومنهجيات "، ترجمة البشير اليعكوبي، في *مجلّة علوم التربية*،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب، العدد 47،ديسمبر 2010.

ــ زرهــوني الطاهــر، *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*،دار موفم للنشر، الجزائر، 1993.

ــ سالمي عبد المجيــد، *العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة من التعليم في سبعة بلدان عربية ،دراسة تحليلية نقدية*،رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر ، 1988.

ــ صلاح الدين الشــريف،*القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،1991ــ1992.

ــ طالب الإبراهيمي خولة، *مبادئ في اللسانيات* ،دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط،2،2006.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ فــضيل عبد القـــادر،*"هيّا نتحدّث"،طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي*،المعهد التربوي الوطني،الجزائر،1983ـــ 1984.

ـــ ـــــــــــــــ ، *تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي* ، الديوان الوطني للمطبوعلت المدرسية،الجزائر،1992 ـــ1993.

ـــ فيجـــوتسكي ل.س، *التفكـــير واللّـــغة*، ترجمة طلعت منصور،المطبعة الفنيّة الحديثة ، القاهرة ، 1975 .

ـــ اللّجنة الوطنية للمناهج،*المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08ـــ04 المؤرّخ في 23 يناير 2008*،الجزائر،مارس 2009.

ـــ اللّحـــيـــة الـــحســـن، *الوضعية المشكلة، من الانطلاق إلى التقويم*، دار نشر المعرفة ، الرباط ، المغرب، 2010 .

ـــ مجموعة من الأساتذة والباحثين، *التدريس بالكفايات، رهان على جودة التعليم*،منشورات مجلّة التربية،المغرب،ط.1،2007.

ـــ مديرية التعليم الأساسي، *مناهج التعليم الأساسي للطور الأول*،الديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر،1996.

ـــ ـــــــــــ ،*مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثـــاني*، الـــديوان الـــوطني للمطبوعـــات المدرسية، الجزائر، ط.1996.

ـــ ـــــــــــ، *مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، ط.1996.

ـــ ـــــــــــ ، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،الجزائر،2003.

ـــ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، *مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ ـــــــــــ ، *مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004.

ـــ ـــــــــــ ،*مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي* ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005.

ـــ ـــــــــــ ، *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

ـــ ـــــــــــ ، *منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، اللغة العربية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

ـــ ـــــــــــ، *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

ـــ مديرية التنظيم والتنشيط التربوي، *برامج وتوجيهات تربوية للتعليم الابتدائي*، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1974ـــ1975.

ـــ المعهد التربوي الوطني، *اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلّم*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1992–1993.

ـــ مغزي أحمد سعيد، *مقروئية تلميذ الطور الثاني للمدرسة الجزائرية وتأثيرها في فعله اللّغوي*، مذكّرة ماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر، 2001 ـــ 2002.

ـــ منصف عبد الحق، *رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دراسة في قضايا التعلّم والثقافة المدرسية*، إفريقيا الشرق،الدار البيضاء،المغرب،2007.

ـــ وزارة التربية الوطنية، *كتاب القواعد وتمارين اللّغة للسنة السادسة من التعليم الأساسي*، المعهد التربوي الوطني، 1990ـــ 1991.

ـــ ـــــــــــ، *اللغة العربية للسنة السادسة أساسي، كتاب المعلّم*، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1992–1993.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـــ ـــــــــــــــــ، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية،القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرّخ في 23جانفي 2008*،عدد خاص،فيفري 2008.

وعلي محمد الطاهـــر، *الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات*، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر،ط.2010.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

ـ المراجع الأجنبية

- ABRECHT Roland, *L'évaluation formative : Une analyse critique*, De Boeck, Bruxelles, 1991.

- ADAM Jean-Michel *, Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Bruxelles, 2e éd, 1990.

- ―――――――― , *Les textes : Types et prototypes*, Nathan, Paris, 1992.

- ASTOLFI Jean-Pierre, Placer les élèves en situation-problème ?, in *Probio-Revue,* Vol .16,Décembre 1993.

- ―――――――― , *L'erreur, un outil pour enseigner*, Collection Pratiques et Enjeux pédagogiques, ESF, Paris, 7e éd, 2006.

- BACHY Marguerite, THOREL Daniel, VASSOR François, Ecrire pour lire, Lire pour écrire, in «*De l'oral à l'écrit »*,Actes du colloque du 7 octobre 2006, Papyrus ,France,2006 .

- BARRE –DE MINIAC Christine, *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck université, Paris, Bruxelles, 1996.

- BARTHE Roland, *Le grain de la voix*, le Seuil, Paris, 1981.

- BESSE Jean- Marie, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Magnard, Belgique, 1995.

- BLOOM Benjamin S, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Labor- Nathan, Bruxelles- Paris, 1979.

- BLOOM . Benjamin S et al, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*, trad. M. Lavalée, Education Nouvelle, Montréal, 1969.

- BOUCHARD Caroline, FRECHETTE Nathalie, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif*, Presses de l'université de Québec, Québec ,2010.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- BRASSART Dominique Guy, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans, le discours argumentatif - étude didactique-*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 1987.

-————— , '' Didactique de l'argumentation écrite : approches psycho-cognitives'', in *Argumentation*, Vol . 10, n°1,1996.

- BRONCKART Jean-Paul , *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996.

- CADDEO Sandrine , ''L'usage de la ponctuation chez les enfants'', in Jean-Marc DEFAYSE, Laurence ROSIER ,Françoise TILKIN ,*A qui appartient La ponctuation ?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 Mars 1997, De Boeck supérieur, Bruxelles, 1998.

- CARON. J, '' Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation '',in Gilbert PIERAUT-LE BONNIEC (dir), *Connaitre et le dire*, Mardaga, Bruxelles, 1987.

- CATACH Nina, *La ponctuation*, PUF, Paris, 1994.

- CHABANNE Jean-Charles, '' La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10) ans, Aspects théoriques et didactiques'', in Jean-Marc DEFAYSE, Laurence ROSIER, Françoise TILKIN, A *qui appartient La ponctuation ?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 Mars 1997, De Boeck supérieur, Bruxelles, 1998.

- CHABANNE Jean –Charles, BUCHETON Dominique, '' Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement «scolaire »'', in *Dossier*, Centre national de recherche pédagogique, Bilalec S .A, Nancy.

- CHANQUOY Lucile, FAYOL Michel, Analyse de l'évolution de l'utilisation de ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte, étude longitudinale du CP au CE2, in *Enfance*, Vol. 48, n°2, 1995.

- CHAROLLES Michel , '' L'analyse des processus : aspect linguistique psychologique et didactique'', in *Pratiques*, n° 49, 1986.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- ———— ,'' La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle'', in *Pratiques*, n° 49, Mars 1986 .

- COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel, *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, A.Colin, Paris, 1996.

- COLL César, MARTI Eduardo, ''Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse'', in Jean-Paul BERNIE (dir), *Apprentissage, développement et signification*, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2001.

- COLTIER Danielle, '' Approches du texte explicatif'', in *Pratiques*, n°51, Septembre 1986,

- DAURY Jacques, DREY René, *Apprendre à rédiger*, Edité par le centre départemental de Documentation pédagogique de Charente-Maritime,1990.

- DE KETELE Jean-Marie et al, *Guide de formateur*, De Boeck, Paris, 2°éd, 1989..

- DE LANDSHEERE Gilbert, *Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris ,1979.

- DE VECCHI Gérard, CARMONA –MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Hachette éducation, Paris, 2002.

- D'HAINAUT Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation :un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Labor, Bruxelles, 1988.

- DOISE Willem, MUGNY Gabriel, *Psychologie sociale et développement cognitif*, A .Colin, Paris, 1997.

- DUCROT Oswald, '' *Analyse de textes et linguistique de l'énonciation*'', in Les mots du discours, Minuit, Paris, 1980

- FABRE Claudine, '' Les débuts de la ponctuation au CP'', in *Etudes de linguistique appliquée*, n°73, Mars 1989.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- FAVART Monik, CHANQUOY Lucile, ''Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts'', in L*angue française,* n°155, 2007.

- FAYOL Michel, ''les connecteurs dans les récits écrits, Etude chez l'enfant de 6 à 10ans'', in *Pratiques*, n°49, Mars 1986.

- FAYOL Michel, LARGY Pierre, '' une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale'', in *Langue Française*, n°95, 1992.

- FERREIRO Emilia , '' Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces'', in *Les entretiens*, Actes 4, Nathan, Paris, 1994.

- FLORIN Agnès, '' Parler ensemble en maternelle : la maitrise de l'oral, l'initiation à l'écrit'', in *Revue française de pédagogie*, n°119, 1997.

- FRANCOIS Frédéric, '' Dialogue, Discussion et argumentation '', in *Pratiques,* n°28, 1980.

- FRAYSSE DESPRELS Annie, '' Comment aider l'enfant à catégoriser'', in *Revue française de pédagogie*, n°92,1990.

-GARCIA- DEBANC Claudine, '' Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture'', in *Pratiques*, N°49,Mars, 1986.

- ——————, ''Le tri de textes : Modes d'emplois'', in *Pratiques*, n°62,1989.

- —————— ,'' Quand des élèves de CM1 argumentent'', in *Langue française*, n°112, 1996.

- GAUTHIER Clermont, MELLOUKI M'hammed , *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétence*, Presses de l'université Laval, Québec, Québec, 2005.

- GILLET Pierre, '' L'utilisation des objectifs en formation, Contexte et évolution'', in *Education permanente*, n°85, Octobre1986.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- GILLY Michel, FRAISSE Jacques, ROUX Jean-Paul, ''Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs'',in Anne NELLY, Perret CLERMONT, Michel NICOLET, *Interagir et connaitre, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, L'Harmattan, Paris ,2001 .

- GIRARD Denis, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, A. Colin, Paris, 2[e]éd, 1972.

- GOLDER Caroline, *Le développement des discours argumentatifs,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1996.

- Groupe EVA,GADEAU Josette, FINET Colette, *Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*, Hachette éducation, Paris, 1991.

- HAMELINE Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1990.

- HAROUCHI Abderrahim, *Apprendre à apprendre*, Le Fennec, Maroc, 3[e] éd, 2001.

- HINDRYCKX Geneviève et al, *La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

- JAFFRE Jean Pierre, ''Vers une linguistique génétique de la ponctuation'', in Jean-Marc DEFAYSE, Laurence ROSIER ,Françoise TILKIN ,*A qui appartient La ponctuation ?*, Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 Mars 1997, De Boeck supérieur, Bruxelles, 1998.

- ——— ,'' Graphèmes et idéographie'', in *Pour une théorie de la langue écrite,* C.N.R.S, Paris, 1990.

- JONNAERT Phillipe, *Compétences et sociocontructivisme : un cadre théorique,* De Boeck, Bruxelles, 2002.

- JONNAERT Philippe , M'BATIKA-KIAM Armand, BOUFRAHI Samira, *Les réformes curriculaires : regards croisés*, Presses de l'université du Québec, Québec, 2004.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- Le BOTERF Guy, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1995.

- LEBRUN Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2007.

- Le Conseil de l'Europe, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Édition du conseil, Strasbourg, 2005

- LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal, 1988.

- MACKEY William Francis, *Principes de didactique analytique*, Trad. Lorne LAFORGE, Didier, France, 1972.

- MANESSY Gabriel, Pratique du Français en Afrique noire Francophone, in *Langue française*, n°104,Décembre 1994.

- MAROT Thierry, *Lecture-écriture : Apprendre autrement, Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*, Cheminements, France, 2009.

- MAZIERS Frédéric, *L'attaché de coopération, Une défense de nos intérêts linguistiques et culturels à l'étranger: Une enquête en Colombie*, L'Harmattan, Paris, 2011.

- MERIEU Philippe, *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*, ESF, Paris, 1997 .

- ________ , *Apprendre…oui, mais comment ?*, ESF, Paris, 16e éd, 1997.

- MILER Max, *"Culture and collective argumentation"*, in *Argumentation*, vol. 1, n°2, 1987.

- Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise, 2001*: http:/www.meq.gouv.qc/DGF/dp/programme-de-formation/primaire/prform2001h.htm

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- MOUGNIOTTE Alain, *Eduquer à la démocratie*, Cerf, Paris, 1994.

- NADEAU Marc-André , *L'évaluation de programme, Théorie et pratique*, Presses de l'université LAVAL, Québec, 2° éd, 1988.

- NOGUERA Sandrine, *La consigne scolaire, l'entendre, la comprendre, y répondre*, Mémoire professionnel, Institut universitaire de formation des maitres de l'académie d'Aix-Marseille site d'Aix Provence, France, 2005-2006.

- PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques,* De Boeck, Bruxelles, 1989.

- ———— , *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 1999.

- ———— , Le rôle de l'école première dans la construction de compétences, in *Revue préscolaire*, vol .38, n°2, Avril 2000.

- ———— , 'L approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ?'',in *Réussir au collégial*, Actes du colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal,2000 .

- PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1969.

- ———— , *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1970.

- ———— , *Le langage et la pensée chez l'enfant , Etudes sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 9e éd, 1976.

- PIAGET Jean et al, La lecture de l'expérience, in *Etude d'épistémologie génétique*, PUF, Paris, 1958.

- POCZTAR Jerry, *La définition des objectifs pédagogiques*, ESF, Paris, 3°éd, 1987.

- PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Paris, 1988.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, Formation, Psychologie cognitive*, ESF, Paris, 1997.

- REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1998 .

- REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne, KAHN Sabine, *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

- ROBERT Jean –Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2e éd, 2008.

- ROEGIERS Xavier, *Des situations problèmes pour intégrer des acquis scolaires*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

- ———— , *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles ,2004.

- ———— , *L'approche par compétences dans l'école Algérienne*, ONPS, Alger, 2005.

- ROEGIERS Xavier, DE KETELE Jean-Marie, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

- ROUILLER Yviane , LEHRAUS Katia, *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, Berne, 2008.

- ROULET Eddy, *Langue maternelle et langues secondes, Vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris, 1980.

- SCALLON Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

- SHNEUWLY Bernard, *Le langage écrit chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

- SIMARD Cédric, 'Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture'', in Lise SAINT- LAURENT et al, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, Une nouvelle pédagogie*, Gaëtan Morin, Montréal, 1995,

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

- THYRION Francine, *L'écrit argumenté, question d'apprentissage*, Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain, Peeters, Belgique, 1997.

- VYGOTSKY Lev Semyonovich, Les racines génétiques du langage et de la pensée, in B .SCHNEUWLY et J .BRONCKART(dir),*Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel ,Paris,1985.

- WEINRICH Harald, '' Vers la constitution d''une compétence interrogative'', in *Didactique des langues étrangères*, Actes du colloque, Presses de l'université de Lyon, Lyon, 1982.

- WEISS Deborah M, SACHS Jacqueline, ''Persuasive strategies used by preschool children", in *Discourse processes*, n°14, 1991.

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

الفـــهـــرس

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST

Document téléchargé depuis www.pnst.cerist.dz CERIST